المعهد العالمي للفكر الإسلامـــــي
و
المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافــــــة

الثقافة الإسلامية محوراً لمناهج التعليم

(رؤية التعليم من منظور إسلامي)

دكتـــــور
أحمد المهدي عبد الحليم

القاهـــــرة
١٤٢٣ هـ - ٢٠٠٢ م

فهرس تفصيلي لمحتويات الكتاب

الفصل الثاني: الثقافة الإسلامية ٧١-١٧١

الفصل الثالث : مُدْخلات التعليم .... ١٧٣ -٢٢٦

الفصل الرابع: عمليات التعليم المدرسي..........................٢٢٨ -٢٩٧

الفصل الخامس: تقويم مخرجات النسق

m

موضوع هذا الكتاب هو «**جعل الثقافة الإسلامية محورًا لمناهج التعليم**» وهو خطاب تربوي، ولكل خطاب سياق "زمكاني" يتحكم فـــي مضامينه وأسلوبه، كما أن له جمهورًا يبث إليه الخطاب لتحقيق أغراض معينة. وفـــي هذه المقدمة تبيان لهذه الأساسيات.

السياق الزمانـــي الـــذي يكتنف هذا الخطاب هو صدوره بعد ١١ سبتمبر ٢٠٠١م. وهو تاريخ حاسم، إذ تختلف الأوضاع العالمية بعد هذا التاريخ عن الأوضاع التـــي سبقته اختلافًا جذريًا، سواء أكان ذلك فـــي الولايات المتحدة الأمريكية التـــي وقع فيها الحدث "الزلزال" أم فـــي بلاد العالم كافة؛ ذلك أن الأحداث التـــي وقعت فـــي نيويورك وواشنطن يوم الثلاثاء ١١ سبتمبر ٢٠٠١ م وجهت إلى القوة الوحيدة ذات الهيمنة العسكرية والسياسية والاقتصادية فـــي العالم بعد انهيار الاتحاد السوفيتي السابق.

وقد استنكر المسلمون والعرب – حكامًا ومحكومين – تلك الاعتداءات البشعة التـــي أدت إلى قتل نفوس بريئة. واستحضر المسلمون فـــي تلك المناسبة الكريهة ما جاء فـــي القرآن الكريم ، إذ يقول الحق تبارك وتعالى : **{مِنْ أَجْلِ ذَلِكَ كَتَبْنَا عَلَى بَنِي إِسْرائيلَ أَنَّهُ مَنْ قَتَلَ نَفْساً بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ في الأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعاً وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَا أَحْيَا النَّاسَ جَمِيعاً . . .}**[(١)].

ومنذ وقوع تلك الأحداث توالت هجمات شرسة من الولايات المتحدة الأمريكية وبعض دول الغرب على المسلمين بعامة وعلى العرب بخاصة. واستخدمت فـــي تلك الهجمات كل الوسائل المتاحة؛ حيث بثت بيانات للمسئولين فـــي الإدارة الأمريكية تتهم المسلمين والعرب بارتكاب جرائم العدوان على أمريكا، وحشدت

---

(١) السورة : ٥ ، المائدة: ٣٢.

أمريكا – وتعاونت معها دول الغرب – كل قواها لمحاربة ما أسمته أمريكا الإرهاب. واستهلت الحرب بغزو أفغانستان للقضاء على "بن لادن" وتنظيم طالبان. وتتابعت الهجمات الشرسة على المسلمين والعرب، واستخدمت فيها لغة دينية؛ كأن يستحضر الرئيس الأمريكي فـي خطبه كلمات من الإنجيل حول الصراع بين الخير (فـي الغرب) والشر (الأغيار وخاصة المسلمين والعرب)، ومثل هذه اللغة تجلت فـي تصريحات وزير الدفاع الأمريكي، ووزير العدل، ونائب الرئيس.

ويؤكد بعض أهل الرأي[٢] أن دوائر سياسية وثقافية أمريكية قد صممت برامج للتشكيك فـي القرآن الكريم؛ آملة أن يؤدي التشكيك إلى أن يتخلى المسلمون عن التعصب الديني – حسب رأيهم – ونفي القداسة عن نصوص القرآن الكريم، ومحاولة رفع العصمة عن رسول الإسلام r. وواقع الحال هو أنه لا تكاد تخلو وسيلة إعلام أمريكية – الآن – من برنامج منظم للتعريض بدين الإسلام، وإلصاق تهمة "الإرهاب" بالدول العربية والإسلامية. ووصل الأمر إلى اعتبار مقاومة الفلسطينيين للاحتلال الإسرائيلي إرهابًا، وأن عمليات القتل والتخريب والحصار والتجويع والإبادة الجماعية التـي تمارسها إسرائيل فـي فلسطين المحتلة دفاعٌ عن النفس . .

وتعتمد الحملات الموجهة ضد الإسلام والمسلمين على تجنب محاربة الإسلام من خارجه؛ واللجوء إلى استراتيجية **جوهرها «الحرب من داخل الإسلام» ومحاربة «المفاهيم الإسلامية» ويتجلى تنفيذ هذه الاستراتيجية فـي مظاهر مشهودة من أبرزها ما يلي:**

(١) تصنيف المسلمين إلى **معتدلين:** يؤمنون بتطويع الإسلام "الدين" والإسلام "الثقافة" لما تقتضيه مصالح الغرب الاقتصادية والسياسية والثقافية، وهم المسلمون الذين لا يرون اختلافًا أو خلافًا بين مصالح الغرب ومصالح الدول النامية بعامة ومصالح الدول

---

(٢) راجع: محمد بن حامد الأحمدي، ظواهر أمريكية جديدة، المنار الجديد، العدد (١٩)، يوليو ٢٠٠٢م.

العربية الإسلامية بخاصة، وهم دعاة "عولمة الثقافة" العربية؛ لتقترب أو تطابق "الأمركة" و "الأوربة" و "الأسرلة". وإلى **متشددين:** يؤمنون بضرورة إعمال قوانين الوحي الإلهي فـــي حياة الناس ، ويعتقدون فـــي قداسة القرآن الكريم، وعصمة رسوله الأمين محمد r ، ويسعون إلى ترسيخ ذاتيتهم الثقافية، وإلى تحرير بلادهم من الهيمنة الأجنبية المستغلة، ويتعاملون مع الثقافات الأخرى فـــي إطار من الندية، والتبادل الثقافي الطوعي لخير الثقافات الإنسانية جميعها.

(٢) رفع بعض الدوائر فـــي أمريكا شعار "المكارثية الجديدة" وتحت هذا الشعار وفـــي محاولة الوقوف ضده - تنشر مقالات تحكي ألوان الأذى والإهانة والتعذيب واستلاب الحقوق الإنسانية التـــي توجهها مؤسسات أمريكية ضد من يحاول أن يقول كلمة حق فـــي بيان وجه الصواب والخطأ فيما يقال عن الإسلام والمسلمين ، أو فيما يقال عن الإبادة الجماعية التـــي تقوم بها إسرائيل للشعب الفلسطيني، وتشمل هذه الإهانات بعض الأمريكيين السود وخاصة المسلمين منهم، والطلاب العرب، والمسلمين الأمريكيين من ذوي الأصول العربية والإسلامية.

وتستقبل هذه الهجمات غير القانونية وغير الإنسانية بترحاب عظيم فـــي وسائل الإعلام الأمريكي، ومن الكونجرس الأمريكي. وقد شاهد الناس فـــي كل بقاع العامل استقبال "نتنياهو" رئيس إسرائيل الأسبق فـــي الكونجرس، وما وصف به المسلمين والعرب فـــي رحاب الكونجرس من أوصاف قذرة تسمهم بالقتل والفقر والجهل والتعصب.

وينصح نائب سابق لوزيرة الخارجية السابقة "أولبرايت" بأن تتوحد جهود أمريكا وحلفائها للإبقاء على المسلمين أذلاء فقراء؛ لأنهم كلما تحرروا واغتنوا تمردوا. ويقول "نتنياهو" فـــي هذا الصدد: إن من أصابه البعوض يجب ألا يقتله واحدة واحدة. وإنما عليه أن يجفف المستنقع.

(٣) وتبث وسائل الإعلام أخبارًا عن سعي أمريكا الحثيث للتدخل فـــي شئون

التعليم فـــي البلاد الإسلامية والعربية سواء فـــي ذلك بنية نظام التعليم أو مناهجه. وبدأ هذا التدخل واضحًا – أكمل وضوح – فـــي أفغانستان وباكستان. وتتوالى صنوف الضغط والترغيب والتهديد على بقية الدول العربية والإسلامية لتغيير مناهج التعليم الديني فيها – سواء فـــي مضامينها أو فـــي طرق تعليمها – وكذلك مناهج تعليم اللغة العربية. وتشمل حملات الضغط أيضًا البرامج الدينية فـــي الإذاعة المسموعة والمرئية.

وإزاء كل مفردات السياق الذي قدمناه - هنا - كان ضروريًا أن يصدر هذا الكتاب؛ لا ليعلِّم المخاطبين معارف جديدة، أو ليدعوهم إلى اتخاذ مواقف مبادأة بالعدوان على أحد؛ وإنما ليذكرهم - والذكرى تنفع المؤمنين - بحقائق دينهم، وليخلصوا ثقافتهم مما يكون قد علق بها من مواقف تمس جواهرها، وليغرسوا فـــي الأجيال الناشئة - عن بينات وبراهين - القيم الإسلامية التـــي تعتبر جواهر الثقافة الإسلامية؛ لتتجلى فـــي أقوالهم وأعمالهم الفردية والجماعية.

وركيزة هذه القيم الإيمان القلبي بأحدية الخالق سبحانه، الواحد الأحد، القيوم على الكون ومن فيه وما فيه؛ وليزداد إيمانهم وتكريمهم للإنسان - فـــي كل زمان ومكان – المستخلف عن الله فـــي عمران الأرض، وليعملوا عقولهم وبصائرهم فـــي علاقتهم بخالقهم وأقرانهم ووطنهم وأمتهم، وليبذلوا وُسْعَهم فـــي تنمية ذواتهم بالعلم والمعرفة، وبالعمل الدؤوب المتقن فـــي ميادين الحياة كافة، وتنمية المصادر المادية فـــي بيئاتهم الطبيعية والاجتماعية، وليقفوا من تراثهم ومن الوافد الثقافي موقفًا ناقدًا يستخلصون من خلاله أفضل ما فـــي التراث ، وأنفع ما فـــي الوافد الثقافي ما دام لا يناقض ثوابت العقيدة الإسلامية.

وقد **أريد بهذا الكتاب** أن يسهم فـــي تحصين شباب الأمة العربية والإسلامية الذين ينتظمون فـــي أنساق التعليم المدرسي، وأن يزيد فـــي وعيهم بذواتهم ، وبخصائص ثقافة دينهم، وأن يتدبروا دائمًا قول الحق تبارك وتعالى: **{مَا يَوَدُّ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ وَلا الْمُشْرِكِينَ أَنْ يُنَزَّلَ عَلَيْكُمْ مِنْ خَيْرٍ مِنْ رَبِّكُمْ وَاللَّهُ**

يَخْتَصُّ بِرَحْمَتِهِ مَنْ يَشَاءُ وَاللَّهُ ذُو الْفَضْلِ الْعَظِيمِ}[٣].

وقوله جَلّ شأنه :

{وَدَّ كَثِيرٌ مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ لَوْ يَرُدُّونَكُمْ مِنْ بَعْدِ إِيمَانِكُمْ كُفَّاراً حَسَداً مِنْ عِنْدِ أَنْفُسِهِمْ مِنْ بَعْدِ مَا تَبَيَّنَ لَهُمُ الْحَقُّ فَاعْفُوا وَاصْفَحُوا حَتَّى يَأْتِيَ اللَّهُ بِأَمْرِهِ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ}[٤].

أما **الجمهور** الذي يستهدفه الخطاب الذي يحويه هذا الكتاب فقد حدد مبدئيًا بأنه "قيادات العمل التربوي من أساتذة الجامعات في كليات التربية ، والقائمين على برامج إعداد المعلمين وتدريبهم، وإدارات التوجيه والإشراف التربوي، والمناهج في وزارات التربية والتعليم في العالم العربي والإسلامي"[٥].

والجمهور الذي يوجه إليه هذا الكتاب – كما وصف – يبدو متنوعًا، والجامع المشترك بين فئاته هو التفرغ للعمل التربوي في شعب مختلفة، تجمع بين التنظير الفكري والممارسات التعليمية، وبين إعداد الأفراد وإعداد المواد التعليمية، والتوجيه والإشراف التربوي.

أما **السياق المكاني** لهذا الكتاب فهو أنه موجه إلى الجمهور الذي وصفناه في الفقرة السابقة، وهؤلاء يعملون في قيادة الأعمال التربوية في بلاد متباعدة؛ يوصف معظمها بأنها بلاد نامية، أو ساعية إلى النمو، ويصدق على جزء كبير منها – في المنطقة العربية – أنها تواجه تحديات اقتصادية وسياسية واجتماعية ونفسية عنيت باستقصائها في مكان آخر[٦]، **وتتمثل هذه التحديات فيما يلي:**

- انخفاض المستوى الاقتصادي كما يؤشر إليه انخفاض دخل الفرد، وضعف نسبة

---

(٣) السورة ٢، البقرة: ١٠٥.
(٤) السورة ٢، البقرة: ١٠٩.
(٥) مذكرة رئيس المعهد العالمي للفكر الإسلامي إلى المؤلف.
(٦) أحمد المهدي عبدالحليم: التحديات التربوية للأمة العربية. الدراسة الأولى: ص ص ١٧-٧٣. القاهرة: دار الشروق، ١٩٩٩م.

معدل النمو السنوي، وارتفاع معدل التضخم السنوي، وزيادة حجم الديون، وارتفاع نسبة خدمة هذه الديون.

- ضعف الكفاية الداخلية والكفاية الخارجية لمخرجات نظم التعليم وارتفاع نسبة الأمية وخاصة بين الإناث.
- ازدياد نسبة البطالة بعامة، وبين خريجي الجامعة والمدارس الثانوية بخاصة.
- وقيل عن نمط الشخصية فـــي هذه البلاد ما يلي:

- الميل إلى الاهتمام بخيالات بعيدة التحقيق، وإهمال فحص الواقع المعيش، والاستغراق فـــي الماضي على حساب الحاضر والمستقبل، وفرض المثال على الواقع دون تهيئة الواقع لقبول المثال، والتروع إلى الاتكالية و "الأنامالية" وتسرب اليأس إليها بسرعة.
- تخلط فـــي التراث بين الثوابت والمتغيرات، وتميل إلى إبراز مزاياها، وكثيرًا ما تلجأ إلى آليات "التبرير النفسي" والتسرع فـــي إصدار الأحكام.
- تتسم بالسطحية ، وتميل إلى طلاوة الحديث، دون تحديد للألفاظ والمفاهيم.
- يعوزها التفكير فـــي إطار فقه الأولويات، وتشغل بالجزئيات دون إحاطة بسياق الكليات التـــي تتفاعل فيه الجزئيات.
- نزّاعة إلى فصل الفكر عن الفعل، وتوهم التعارض بين الدين والعقل والعلم، وحصر المعرفة الإنسانية فـــي الوحي.

ولابد لي أن أؤكد هنا أني قدمت هذه السمات — هناك — على أنها مرئيات لمجموعة من المفكرين من ذوي التخصصات المختلفة ، طرحت فـــي ندوات نظمها المعهد العالمي للفكر الإسلامي فـــي القاهرة منذ عشر سنوات، ودعوت إلى اتخاذها فروضًا يجب اختبارها فـــي دراسات تتسم بالدقة والموضوعية.

وأحسب أن خصائص السياق المكاني الذي يعمل فيه الجمهور المستهدف، تحتم أخذ المفردات التـــي قدمنا فـــي الاعتبار، عندما نحاول أن نجعل الثقافة الإسلامية

محورًا لمناهج التعلم فـــي البلاد العربية والإسلامية ، وهذا ما حرصنا عليه فـــي مواضع متفرقة من هذا الكتاب.

أما"**المنهج**" الذي سلكناه في تأليف هذا الكتاب فإنه يمكن إيجاز وصفه فيما يلي:

- منهج مركب ، قِوامه فَهم الثقافة الإسلامية "المحور الرئيسي للكتاب" من خلال آيات القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة قطعية الدلالة قطعية الثبوت.

- أن ندعم ما قرره الدين الإسلامي بأقـــوال العلماء – ولـــو كانوا من غير المسلمين - ؛ فالحكمة ضالة المؤمنين، يأخذها أنـــّى وجدها.

- ويلتئم مع ما قلنا فـــي الفقرة السابقة، ويكملها ، أن لجأنا إلى نتائج البحوث التربوية والنفسية لتوضيح ما عرضنا من مفاهيم ؛ بوصف أن التعليم بجانب أنه نسق ثقافي فإنه مهنة يُستفاد فيها من الفكر النظري والممارسات التعليمية فـــي أي مكان؛ بما لا يتعارض مع خصوصياتنا الثقافية. وكذلك فقد دعمنا ما نقوله بآراء علماء ينتمون إلى تخصصات مختلفة فـــي العلم الاجتماعي: الأنثروبولوجيا، وفروع علم النفس ذات الصلة بالتربية: علم نفس التعرف، وعلم اللغة النفسي، وعلم نفس النمو، وعلم التواصل . . . ونحو ذلك.

- ونظرًا إلى أن النية معقودة على أن ينشر الكتاب بعد طبعه بالعربية، مترجمًا إلى الإنجليزية والفرنسية ، فقد آثرت أن أقرن بعض المصطلحات والمفاهيم بما يقابلها فـــي اللغة الإنجليزية ؛ معاونة لمن سيقومون بالترجمة على فهم ما أردته بكل مصطلح أو مفهوم فـــي مجال يزداد فيه الخلط بين المفاهيم فـــي اللغة الواحدة.

- وقد درجنا فـــي توثيق ما جاء فـــي الكتاب على أن نضع رقمًا فـــي متن الخطاب بين قوسين، وأن نذكر ذات الرقم فـــي الهامش السفلي للصفحة التـــي ذكر فيها الرقم، ونتبعه بالبيانات التـــي تخص المؤلف، وعنوان المرجع، ثم بلد النشر، ودار النشر، وسنة النشر، ورقم أو أرقام الصفحات التـــي رجعنا إليها

فـــي المرجع. وقد استخدمنا الرقم ، واتبعناه "بالمرجع السابق" ويعني ذات المرجع الذي سبق ذكره مباشرة. واستخدمنا عبارة "مرجع سابق" للإشارة إلى المراجع السابقة عدا المرجع السابق، واستخدمنا فـــي المراجع الإنجليزية .,Ibid لتعني ذات المرجع السابق، و .,op.cit لتعني مرجع سابق. هذا ويبدأ ترقيم المراجع برقم (١) فـــي كل فصل، ثم تتوالى المراجع.

- أما عن **بنية الكتاب** فقد نظمناه فـــي خمسة فصول تالية لهذه المقدمة، واستهل كل فصل من الفصول الخمسة بعرض واف **لوظيفة** الفصل فـــي تحقيق جزء من أهداف الكتاب. ومما يستحق لفت الانتباه ، أننا أكدنا – فـــي أكثر من موضع فـــي الكتاب – على أننا لم ننظم الكتاب وفقًا لتنظيم خطي ؛ نعالج فيه بعض المفاهيم أو القضايا فـــي فصل ما، ثم ننتقل إلى قضايا أخرى فـــي الفصول التالية، دون عودة إلى ما سبق ذكره، **هذا هو ما تجنبناه.** والذي أنجزناه فـــي تنظيم الكتاب هو **تنظيم** يتصف بالدائرية واللولبية فـــي آن واحد؛ فتلك هي طبيعة القضايا والموضوعات والمشكلات التربوية؛ تتداخل وتتشابك ، ويتقاطع بعضها مع بعض؛ فالحديث عن أهداف التعليم – مثلاً – يستلزم ربطها بماذا نعلِّم؟ أي بطبيعة المادة أو النشاط الذي نعلمه وهي جزء من المنهج. وترتبط الأهداف – أيضًا – بالتدريس، وترتبط بمهارات التفكير التـــي يستثيرها التدريس فـــي المتعلمين، وأخيرًا يرتبط التقويم بأهداف التعليم ؛ بوصف أن الأهداف فروض توضع مسبقًا؛ ليتم اختبارها فـــي الممارسات التعليمية ، ويجب أن تؤخذ فـــي الاعتبار عند التقويم.

هذا ، وقد عرضنا مضامين الكتاب فـــي الفصول الخمسة على الوجه التالي:

الفصل الأول: انصب الجهد فيه على تحديد وضبط المصطلحات والمفاهيم، وكان أول هذه المفاهيم هو مفهوم **"الثقافة"** فذكرنا فـــي مستهل الفصل معناها فـــي اللغة، ثم ذكرنا تعريفاتها فـــي الفكر الغربي بادئين بتعريف تايلور Tylor, E.B. وما أبدي عليه من اعتراضات ، وألمحنا إلى تأثر تعريف "الثقافة" بالمدارس السيكولوجية

التـــي سادت النصف الأول من القرن العشرين، وخاصة مدرسة التحليل النفسي عند **"فرويد"**، والمدرسة السلوكية القديمة مع "واطسون" والمحدثة مع "سكنر". وخلصنا من ذلك إلى فكرة **الأنماط الثقافية** التـــي اشتهرت بها أعمال "بندكت" Bendict وما ترتب عليها من مفاضلة بين الثقافات ووصف بعضها **بالتحضر** ووصف بعض آخر منها **بالهمجية**. وكشفنا عن خطأ هذا التفاضل من المنظور الإسلامي للثقافة. وأثرنا فـــي هذا الفصل سؤالين مهمين: أين تستقر الثقافة ؟ بين الفرد والمجتمع. وما هو العامل المنظم الذي يجمع مكونات الثقافة، ويجعلها تبدو منسجمة ومنسقة ؟

ثم انتقلنا إلى تصنيف مكونات الثقافة إلى : عموميات، وخصوصيات، وبدائل، وعقبنا على هذا التصنيف، ودعمنا رأينا فيه ببعض ما أفرزت مدرسة **"الأنثروبولوجيا الناقدة"**. وأنهينا توضيح مفهوم الثقافة بمحاولة التمييز بينه وبين مفهومي : الحضارة والمدنية.

والمفهوم الثاني الذي جليناه فـــي هذا الفصل هو مفهوم التربية المقصودة أو **التعليم المدرسي** Schooling . وقدمنا تصورنا للتعليم المدرسي بوصفه نسقًا ثقافيًا أيكولوجيًا"، تنطبق عليه، وتفيد فـــي تشخيصه وتطويره نظرية الأنساق العامة General Theory of Systems . وأنهينا الحديث عن هذا المفهوم بتأكيد الجانب الثقافي لنسق التعليم المدرسي على النحو الذي يمثله مصطلح "علم النفس الشعبي" Folk Psychology ومصطلح "التعليم الشعبي" Folk Pedagogy.

واختتم الفصل بإيراد بعض تعريفات لمفهوم المنهج ونقدها ، ثم قدمنا تعريفنا الخاص لهذا المفهوم، وأبنَّا ما نزعم له من مزايا أكاديمية نظرية وأخرى تطبيقية عملية.

أما **الفصل الثاني** فقد عقدناه لبيان **خصائص الثقافة الإسلامية**. حيث مهدنا لهذه الخصائص بذكر ثلاثة **افتراضات** أساسية هي:

أ) أن الدين – أو ما فـــي معناه – هو رأس الثقافة، وعقلها المنظم لأشتاتها ذات الطبيعة المختلفة، وذلك على النحو الذي أكدته "الأنثروبولوجيا الدينية".

ب) أن الثقافة ليست ظاهرة مكتسبة وإنما هي ظاهرة "فطرية – مكتسبة" أو "مكتسبة بالفطرة"، ولولا الفطرة التـــي فطّر اللهُ الإنسان عليها ما كانت للإنسان ثقافات. وفـــي هذا الصدد عرضنا تصورنا للثقافة على أنها ظاهرة ذات بنيتين: **سطحية** ظاهرة وتمثلها المنتجات الثقافية **وباطنة مكنونة** فـــي عقول الناس ووجداناتهم.

ج) وكان الافتراض الثالث عن ضرورة التمييز بين مفاهيم: **الدين، والتدين، وعلوم الدين.**

ثم عرضنا بعد هذا للإجابة عن سؤال حيوي هو : كيف يستساغ التحدث عن ثقافة إسلامية واحدة وموحدة للمسلمين فـــي أنحاء العالم المتباعدة؟ ثم عرضنا ثمانية خصائص اعتبرناها جواهر الثقافة الإسلامية ، حيث وصفناها بأنها: (١) ترتكز أساسًا على عقيـــدة الإيمان التوحيدي. (٢) وأنها ثقافة إنسانية عالمية. (٣) وأنها كلية شاملة. (٤) وأنها ثقافة عقلانية. (٥) وأنها ثقافة تؤمن بالشورى والمشاركة. (٦) وأنها ثقافة منفتحة على الثقافات الأخرى؛ تؤثر الحوار الثقافي ، وتكره صراع الثقافات. (٧) وهي ثقافة تنشد نماء البشر ونماء المال. (٨) وأخيرًا إنها ثقافة وسطية متوازنة وعادلة: تتوخى الوسط العدل بين الدنيا والآخرة، وبين عالم الغيب وعالم الشهادة، وبين المسئولية الفردية، والمسئولية الاجتماعية، ونحو ذلك. وحرصنا على أن نختتم الحديث عن كل خصيصة من خصائص الثقافة الإسلامية بما لها من **تطبيقات** عملية فـــي التعليم المدرسي، ثم أخضعنا تنظيم الكتاب فـــي فصوله التالية لفكرة النظم ، وذلك على الوجه التالي.

الفصل الثالث: وخصصناه لمعالجة بعض مدخلات نسق التعليم المدرسي، واخترنا من بينها **ثلاثة مدخلات** هي: (١) غايات التعليم وأهدافه؛ حيث أوضحنا طبيعة تلك الأهداف ومستوياتها ورأينا فيها. وقدمنا عددًا من الأهداف التـــي تفي بمتطلبات الثقافة الإسلامية فـــي التعليم المدرسي. (٢) مناهج التعليم واستحضرنا فـــي هذا الفصل ما قلناه عن مفهوم المنهج فـــي الفصل الأول، وأكدنا أنه فـــي وضع المناهج وفـــي تطويرها يجب الالتزام بالملاءمة بين ثلاثة مطالب – فـــي آن واحد –

هي: أ - بنية المادة المتعلمة. ب - البنية الذهنية للمتعلمين. ج — استراتيجية التدريس التـــي تستثير فـــي المتعلمين عمليات التفكير التـــي تؤدي إلى تعلمهم.

وعرضنا فـــي هذا الفصل التصنيف الغربي للمعرفة الذي وضعه "أوجست كانت" والذي يشيع استخدامه فـــي مناهج التعليم قبل الجامعي وفـــي التعليم الجامعي، وأوضحنا نواقصه، ودعونا — مع آخرين — إلى ضرورة أن تعكس قراءته ، وأن يستكمل تصنيف المعارف بإضافة المعارف التـــي تحدد المسارات والمآلات التـــي يفضي إليها تعليم الماهيات Know what وتعليم الكيفيات Know how ودعونا فـــي هذا الفصل إلى التحول فـــي وضع مناهج التعليم وتطويرها من نموذج المعرفة Knowledge model إلى نموذج العمليات العقلية العليا Higher Thinking Processes.

وقدمنا فـــي هذا الفصل نماذج عملية لتنمية بعض هذه القدرات. ثم اختتم الفصل الثالث بعرض رؤية إعداد المعلمين من منظور إسلامي ، حيث ذكرنا أمثلة من التراث لآداب المتعلم وآداب المعلم، والأركان الأساسية لإعداد المعلمين فـــي ضوء الثقافة الإسلامية.

أما الفصل الرابع فقد أفردناه للحديث عن العمليات التـــي تجري داخل نسق التعليم المدرسي، وحددناها بأنها العمليات التـــي يطلق عليها عمليات "التدريس، وعمليات التعلم"، وأوضحنا فـــي هذا الفصل كيف أن التدريس لا يؤثر فـــي إحداث التعلم بطريقة مباشرة؛ وإنما تحدث الآثار عن طريق وسيط بين عمليات التدريس والتعلم، وهو "عمليات التفكير" أو "العمليات العقلية" التـــي يقوم بها المتعلمون استجابة للتدريس. وعرضنا فـــي هذا الصدد **ثلاثة نماذج لخطة التدريس** ، وذلك على الوجه التالي:

١ - نموذج "نقل المعرفة" وتمثله الخطوات الخمس التـــي تصورها "فريدريك هربارت" عام ١٨٨٣م.

٢ - نموذج "حل المشكلات" الذي اقترحه "جون ديوي" في كتاباته وخاصة كتابيه: **كيف نفكر؟ والديمقراطية والتربية.**

٣ - نموذج جعل التعليم جسرًا يسد الفجوة بين التدريس والتعلم. وهو النموذج الأحدث الذي نرتضيه، واقترحنا لإنجازه خطة للسير في الوحدة الدراسية أو الدرس.

وقد اختتم هذا الفصل بإيراد أمثلة لتطبيق هذا النموذج في التربية العلمية، والتربية الاجتماعية، والتربية الفنية. وأنهينا الفصل برأينا في الجدل الحادث بين التربية للإبداع أو للاتباع.

أما الفصل الخامس فقد خصص لمعالجة ثلاثة أمور: **أولها** الإشراف الفني؛ بوصفه أحد المدخلات الخارجة عن الموقف التعليمي، ولكنه يؤثر فيه بصورة غير مباشرة من خلال المعلم، وقد عرضنا فيه واقع الإشراف الفني وأنماطه، ومزايا وعيوب كل نمط. واقترحنا اللجوء إلى أنماط جديدة فيه، كما حددنا معايير اختيار من يعملون في الإشراف الفني وإجراءات تدريبهم.

وانصب الجهد في **الأمر الثاني** على التقويم ؛ تقويم مخرجات نسق التعليم المدرسي. وعنينا في معالجته بالتقويم البنائي والتقويم النهائي للطلاب والمعلمين.

واختتم الفصل **بأمر ثالث** هو تطوير التعليم؛ حيث ميزنا بين مصطلحات ثلاثة: الإصلاح، والتطوير، وإعادة بناء التعليم. وعرضنا في نهاية الفصل تصورنا للمعالم الرئيسية لسياسة تطوير نسق التعليم المدرسي في البلاد العربية والإسلامية.

وينتهي هذا الكتاب **بخاتمة** أوجزنا فيها موضوعه، والمنهج الذي اتبع في تأليفه. ثم عرضنا بعض الصعوبات التي واجهتنا في إعداده، وحولنا كل صعوبة إلى مشروع للبحث التربوي والممارسة التعليمية.

وأنصح في قراءة الكتاب بما يلي :

- أن يبدأ بقراءة مقدمة الكتاب قراءة متأنية، ثم ينظر بعد ذلك في الفهرس التفصيلي للكتاب؛ لاختيار الفصل أو جزء من الفصل ، الذي يرى القارئ أنه وثيق الصلة باهتمامه أو بموقعه في نسق التعليم المدرسي.

- وهذا يعني أنه ليس ضروريًا أن تقرأ فصول الكتاب على التوالي؛ لأني حاولت في تصميمه وتأليفه أن يكون كل فصل فيه مستقلاً بذاته، ومنقرئًا لذاته؛ أي أن فصول الكتاب يغذي بعضها بعضًا بطريقة دائرية لولبية؛ وليست خطية مستقيمة، يعتمد فيها اللاحق على السابق؛ ولذا كثرت الإحالات في الهوامش إلى ما سبق ذكره في الكتاب أحيانًا، وإلى ما هو آت في الكتاب أحيانًا أخرى.

وأجد لزامًا عليَّ أن أتوجه بخالص الشكر وعظيم التقدير لعدد من طلابي السابقين — وزملائي الحاليين — في كليات التربية للعون الذي قدمه كل منهم خلال إعداد هذا الكتاب، وهـــم:

الدكتور / أحمد الضوي سعد، الأستاذ المساعد بقسم المناهج في كلية التربية بجامعة الأزهر. الدكتور / محمد عبدالوهاب محمد عطية، المدرس بقسم المناهج في كلية التربية بجامعة الأزهر. الدكتور / جميل محمد عبدالسميع، الأخصائي النفسي في مركز الامتحانات والتقويم التربوي بالقاهرة.

لمعاونتهم لي في القراءات التي وجهتهم إليها ، وتسجيل ملخصات لها في بطاقات.

وشكرًا جزيلاً أسديه إلى ابني العزيز الأستاذ الدكتور / محمد حسن المرسي، أستاذ المناهج وطرق التعليم بكلية التربية، في دمياط، جامعة المنصورة، لتفضله بقراءة مادة الكتاب وإبداء بعض الملاحظات عليها قبل طباعتها.

والشكر مستحق للطالبة العزيزة: إيمان محمد صبري مصطفى، المعيدة بقسم المناهج في كلية التربية بجامعة حلوان، لما بذلته من جهد مشكور في مراجعة تجارب طباعة مادة الكتاب بالكمبيوتر.

لهؤلاء جميعًا شكري وعرفاني لجميل معاونتهم . . . وتبقى المسئولية النهائية عما ورد في الكتاب من أفكار وقضايا ومعالجات مسئوليتي أنا وحدي.

ولابد لي وقد أنجزت هذا العمل أن أتقدم بموفور الشكر وعظيم التقدير للهيئتين اللتين أعانتا على إنجازه، وهما :

المعهد العالمي للفكر الإسلامي ، والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

والله دائمًا من وراء القصد، منه العون، وبه التوفيق ، ولا حول ولا قوة إلا به.

أحمد المهدي عبدالحليم

الفصل الأول

تحديد وضبط المصطلحات

الفصل الأول
تحديد وضبط المصطلحات

وظيفة هذا الفصل هي تحديد المراد بالمصطلحات، والمفاهيم الأساسية في هذه الدراسة؛ لتأسيس خلفية معرفية، نتقاسمها مع القراء، ونبني عليها بقية الفصول في هذا الكتاب. وسوف يدور الحديث حول المفاهيم التالية:

أولاً : مفهوم « الثقافة »:

سوف نعرض بالنسبة لمفهوم "الثقافة" المعني اللغوي للكلمة، وما يُشتق من جذرها اللغوي. ثم نتابع تعريفات المفهوم فـــي الفكر الغربي، وخاصة عند أعلام الأنثروبولوجيا، بدءًا بالعالم البريطاني Tylor, E.B. تايلور، وكيف استخدم المفهوم بعده على أنه وحدة للتحليل؛ وليس مفهومًا "وصفيًا" . . . وننظر بعد ذلك فـــي تأثر مفهوم "الثقافة" بمدارس علم النفس، وخاصة "تحليلية فرويد" ، و "السلوكية القديمة" عند و"اطسن"، و "السلوكية الحديثة" عند سكنر Skinner, F.B . ونخلص من ذلك إلى فكرة "الأنماط الثقافية" على النحو التي بدت فـــي أعمال بندكت (Bendict, R.F.) وما يتبعها من المفاضلة بين الثقافات؛ ووصف بعضها بأنها "همجية" وبعضها الآخر بأنها "متحضرة" ، وسوف نكشف عن خطأ مثل هذه المفاضلة من المنظور الإسلامي للثقافة.

وسوف نقدم فـــي هذا الفصل إجابة لسؤالين مهمين: **أولهما:** أين تستقر الثقافة فـــي الفرد أو فـــي المجتمع أو فيهما معًا. وكيف؟ **وثانيهما:** يتصل بالتساؤل عن المكون الناظم والمنظم لمفردات الثقافة التـــي تختلف فـــي طبيعتها، ذلك المكون الذي يجعلها ظاهرة متناسقة تتناقل عبر أجيال الأمة.

وسوف نضّمن هذا الفصل عرضًا لتصنيف المفردات المكونة للثقافة إلى: عموميات، وخصوصيات، وبدائل ، ثم نعقب على هشاشة هذا التصنيف، وندعم تعقيبنا ببعض ما أوضحته مدرسة الأنثروبولوجيا الناقدة فـــي شأن تصنيف الثقافات. وننهي الحديث عن هذا المفهوم "الثقافة" بالتمييز بينه وبين مفاهيم ذات صلة وثيقة به كالحضارة والمدنية.

ثانيًا : مفهوم «التربية المقصودة» أو التعليم المدرسي:

ما معنى التربية فـــي اللغة العربية ؟ وماذا يوازيها من كلمات وردت فـــي القرآن الكريم؟ ونفرق فـــي هذا المفهوم بين المعنى العام للتربية وبين معناها الخاص الذي يراد به التعليم المدرسي Schooling. ثم نعرض تصورنا للتعليم المدرسي بوصفه نظامًا أو نسقًا، تغذيه مُدخلات Inputs وتجري بداخله عمليات Processes وتسفر تلك العمليات عن مخرجات Outputs. وحرصنا فـــي هذا الصدد على وصف نسق التعليم المدرسي بأنه نسقٌ "ثقافي – أيكولوجي" يتمايز عن الأنساق والنظم التـــي يتحدث عنها فـــي الصناعة.

وسوف نشدد على الجانب الثقافي فـــي "نسق" التعليم المدرسي؛ وذلك على النحو الذي يتبدى فـــي مصطلحين بدأ استخدامها فـــي وصف نسق التعليم هما: مصطلح "علم النفس الشعبي" Folk Psychology ومصطلح "التعليم الشعبي" Folk Pedagogy.

ثالثـــا : مفهوم المنهج:

ونعرض فـــي شأن هذا المفهوم معناه فـــي اللغة، وامتداد الدلالات اللغوية فـــي مجالات الممارسة. ونعرض تعريفين لهذا المفهوم ونعلق عليهما. ثم أقدم تعريفي الخاص لهذا المفهوم، وما يزعم له من ميزات فـــي الفكر النظري فـــي مجال المناهج وفـــي التطبيقات العملية.

أولاً: الثقافة

جذر اللفظ في اللغة العربية هو: ثَقِف، يثقَف، ثَقَفًا؛ من باب فَرِحَ؛ وتعني صار حاذقًا فطنًا، وثَقِف العلمَ والصناعةَ: أجاد فهمهما، وثَقِف الرجلَ في الحرب أدركه، وظفر به، ففي القرآن الكريم: **{وَاقْتُلُوهُمْ حَيْثُ ثَقِفْتُمُوهُمْ}**[٧]، و **{إِنْ يَثْقَفُوكُمْ يَكُونُوا لَكُمْ أَعْدَاءً وَيَبْسُطُوا إِلَيْكُمْ أَيْدِيَهُمْ وَأَلْسِنَتَهُمْ بِالسُّوءِ وَوَدُّوا لَوْ تَكْفُرُونَ}**[٨].

ويجئ الفعل – أيضًا – من باب كَرُم؛ فيقال: ثَقُفَ الرجلُ: صار حاذقًا في علم أو صناعة، ومصدره "ثقافة"، وثاقفه، مثاقفة وثقافًا: خاصمه وجالده بالسلاح إظهارًا للمهارة والحذق. وثَقَّف الشيءَ أقام المعوج فيه وسوَّاه، وثقَّف الإنسانَ: أدَّبه وهذبه وعَلمه. و "الثقافة" لفظة محدثة؛ بمعنى أنها كلمة استعملها المحدثون في العصر الحديث، وشاع استعمالها في لغة الحياة العامة، وذكر في المعجم الوسيط: "أنها تعني العلوم والمعارف والفنون التي يطلب الحِذق فيها".

وعرفت الثقافة في **المعجم الفلسفي** بوصفها "مصطلحًا" على النحو التالي:

"كل ما فيه استثارة للذهن، وتهذيب للذوق، وتنمية لملكة النقد والحكم لدى الفرد أو في المجتمع. وتشتمل على المعارف والمعتقدات، والفن والأخلاق، وجميع القدرات التي يسهم بها الفرد في مجتمعه، ولها طرق ونماذج عملية وفكرية وروحية، ولكل جيل ثقافته التي استمدها من الماضي، وأضاف إليها ما أضاف في الحاضر، وهي عنوان المجتمعات البشرية"[٩].

وللكلمة في الثقافة الغربية تاريخ طويل؛ يقال فيه إن جذرها يرجع إلى اللفظ

---

(٧) سورة (٢)، البقرة: ١٩١.

(٨) سورة (٦٠): الممتحنة: ٢.

(٩) مجمع اللغة العربية. المعجم الفلسفي. القاهرة: الهيئة العامة للكتاب، ١٩٧٩م، ص ٥٨.

اللاتيني Culture ويعني حرث الأرض وزراعتها، واستخدامها "شيشرون" Ciceron بمعنى زراعة العقل وتنميته، ويستعمل اللفظ Culture فـــي الإنجليزية والفرنسية و Kulture فـــي الألمانية ليعني "ثقافة". وقد عرّفها عالم الأنثروبولوجيا البريطاني إدوارد بيرنت تايلر(١٠) E.B. Tylor فـــي كتاب صدر عام ١٨٧١ م بعنوان **"الثقافة البدائية"** فقال إنها :

" الكل المركب الذي يشتمل على المعرفة والعقيدة، والفن، والأخلاق، والقانون، والعرف، وكل القدرات والعادات التـــي يكتسبها الإنسان بما هو عضو فـــي المجتمع".

وواضح أن تعريف المعجم الفلسفي للمصطلح الذي قدمناه قبلاً اعتمد فيه على تعريف Tylor إلى حد كبير، وذلك على الرغم من الفارق الزمني بين وضع التعريفين (١٠٨ سنة). وهذا لا يعني فقرًا فـــي تعريف المصطلح؛ فقد أحصى "كلاكهوهن" و"كروبر" فـــي كتاب لهما صدر عام ١٩٥٢ ثلاث مائة تعريف للمصطلح(١١). وأحسب أن تضخم عدد التعريفات دليل قاطع على عدم حسم ذوي الاختصاص لطبيعة "ظاهرة الثقافة" ومكوناتها وللعلاقات بين هذه المكونات .. وتجدر الإشارة هنا إلى أن "كلاكهوهن" وزميله أوصيا بضرورة ألا يستخدم المصطلح "ثقافة" على أنه مصطلح يصف مجموعة من ألوان السلوك الإنساني أو سمات الشخصية؛ بل يتعين أن يستخدم المصطلح بوصفه مصطلحًا للتحليل لا للوصف؛ ومعنى استخدام المصطلح للتحليل هو أن تُجْرى وفقًا له – بوصفه وحدة للتحليل – ملاحظات علمية منضبطة للسلوك البشري فـــي المجتمعات، وأن يتم تحليل هذه الملاحظات وفقًا لوحدة التحليل "ثقافة" ثم يستخلص من تحليل الملاحظات وإدراك العلاقات بين مفردات الظاهرة تجريدات، تركّب فـــي صورة **"أنماط ثقافية"**.

---

(10) Tylor, E.B. Primitive Culture. London: John Murray, 1871.
(11) Kluckhohn, C.K.M. and Krober. Culture. U.S.A.: Peabody Museum Papers, 1952.

وأرى أن إجراء تحليلات وفقًا لمفاهيم لم يتفق أهل الاختصاص على طبيعتها، ولا على مكوناتها، ولا على التفاعلات التـــي تنشأ بين هذه المكونات — عملٌ يجافي المنطق السليم، ويتنافى مع المعطيات الأساسية لمنهج **"البحث الأمبيريقي"** الذي شاع وذاع فـــي الفكر الغربي فـــي الفترة ابتداءً من عشرينيات القرن العشرين إلى نهاية خمسينياته. وحددت لهذا المنهج أربع مهام هي: الوصف ، والتفسير ، والتنبؤ ، والضبط. والانتقال من مرحلة إلى مرحلة أعلى فـــي مسيرة البحث الأمبيريقي يقتضي إتقان وإنجاز متطلبات ما يسبقها من مراحل.

وأحسب أن دقة الوصف وشموله هي أمارة وجود "الظاهرة" التـــي يقوم عليها "العلم" وأن إتقان الوصف الذي يجسم الظاهرة فـــي كل أبعادها هو إجابة عن السؤال: كيف تحدث الظاهرة ؟ وأن الباحثين لا يجوز لهم أن ينتقلوا إلى مرحلة التفسير التـــي تجيب عن السؤال: كيف تحدث الظاهرة؟ إلا بعد استكمال مقتضيات الوصف. والتحليل — عادة — هو الخطوة الأولى للتفسير.

وأرى أن هذا التجاوز هو السبب الرئيسي فـــي الحيرة، والخلط، والتخليط والالتباس الماثلة فـــي حصاد التقدم العلمي فـــي القرن العشرين بالنسبة للعلوم الإنسانية. وهذا مبحث أرجو ألا أشغل القارئ به الآن؛ ولكني سأعود إليه فـــي موضع تال . . . دعنا نتابع سويًا **"تنميط الثقافات"** الذي كانت إحدى بواكيره دراسات بندكت[١٢] (R.F. Bendict) فقد لوحظ أن الدراسات التـــي سبقت دراسات "بندكت" كانت تركز على الصفات الجسمية للبشر، وما للبيئات المختلفة من آثار انتقائية على هذه الصفات، وامتد هذا التوجه فـــي الدراسات البشرية إلى تصنيف الثقافات تبعًا لمصطلحات ، لا تفي بغرض التصنيف الدقيق؛ وذلك حيث يقول "لنتون": إن المصطلحات الفنية التـــي كانت تستخدم فـــي تصنيف البشر مثل مصطلح : جنس Race أو سلالة ، كانت تطابق استعمال نفس المصطلح فـــي

(12) Bendict, R.F. Patterns of Culture. Boston: Houghton Mufflin, 1934.

تصنيف الحيوانات الأليفة كالكلاب الاسكتلندية الصغيرة. وقد وجد أن أنقى السلالات البشرية موجودة بين الجماعات المتخلفة ثقافيًا [هكذا !!] وأن جميع الشعوب المتحضرة هي فـــي الغالب جماعات مُهجَّنة وليست جماعات نقية عرقيًا.

ويضيف "لنتون" قوله "ومما يبعث على السخرية أن الأنصار الرئيسيين للنظرية القائلة بأفضلية السلالات النقية كانوا من سكان أوروبا، وهي القارة التـــي تفوق جميع مناطق العالم من حيث تغلغل التهجين البشري(١٣)".

والإسلام يؤثم هذه النظرة إلى الإنسان؛ فالناس جميعًا فـــي سائر البقاع والأزمان سواء ؛ فـــي النشأة وفـــي المصير، فمما يروى عن الرسول r قوله : «إن الله قد أذهب عنكم عيبة الجاهلية وتعاظمها بالآباء والأجداد؛ الناس لآدم ، وآدم من تراب». ومعيار المفاضلة بين الناس لا يستند إلى عرق أو نسب، أو أصل اجتماعي، أو قوة بدنية أو مالية، وإنما معياره التقوى فـــي معناها الواسع الشامل الذي تشير إليه الآيات الكريمة: **{يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوباً وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ}**(١٤)، وقوله تعالى: **{فَلا أَنْسَابَ بَيْنَهُمْ يَوْمَئِذٍ وَلا يَتَسَاءَلُونَ}**(١٥).

والتقدم الماثل فـــي دراسات "بندكت" كان جوهره تصنيف الثقافات وفقًا لأنماط **"سيكولوجية"** كلية فـــي ضوء مرئيات "المدرسة السلوكية" للعمل الإنساني، تتم نسبتها إلى شعب ما، وإلى العلاقات الشخصية بين أفراده وجماعاته فـــي مرافق حياتهم المختلفة.

هذا، وقد أدى تنميط الثقافات إلى إثارة عدد من القضايا الجدلية والمشكلات.

---

(١٣) رالف لنتون (ترجمة عبدالملك الناشف): دراسة الإنسان. نشر بالاشتراك مع مؤسسة فرانلكين. بيروت: منشورات المكتبة العصرية، ١٩٦٤، ص ص ٥٤ -٥٨.

(١٤) سورة (٤٩) ، الحجرات: ١٣.

(١٥) سورة (٢٣) المؤمنون: ١٠١.

ومن هذه المشكلات: أن المعايير التـــي تستخدم فـــي تصنيف الثقافات تلتبس فيها القيم المعيارية بأوصاف لغوية للواقع، وأن التحليلات التـــي تجري بهدف **التنميط** تستخدم فيها متوسطات إحصائية، وهي فـــي - الأغلب والأعم - مؤشرات كمّية؛ تحجب أو تغيب كثيرًا من الأوصاف النوعية التـــي يتسم بها الأفراد والجماعات فـــي الثقافات المختلفة، ويضاف إلى هذا أن اللجوء إلى نظريات علم النفس لحل قضايا ومشكلات تنميط "ثقافة الشعوب" لم يؤد إلى نتائج يعتمد عليها فـــي تفسير كيف تختلف الشعوب فـــي ثقافاتها؛ ذلك أن علم النفس ذاته كانت نظرياته تتسم بالتناقضات.

ولعل أبرز مَثَل لهذه التناقضات فـــي تفسير الظواهر النفسية فـــي أواسط القـــرن العشرين؛ التناقض الذي كانت تمثله نظرية **التحليل النفسي** التـــي أسسها "فـــرويد" (١٨٥٦-١٩٣٩م) ومقارنتها بالنظرية **السلوكية**؛ كما تجلت فـــي أعمال "واطسن" ؛ حيث تعمقت تحليلية فرويد فـــي بحث الظاهرة النفسية فـــي ضوء مصطلحات تقسم العقل إلى : **(أ) جانب غير شعوري** فـــي النفس؛ يعتبر مصدرًا للطاقة الغريزية (الهو / الهي Id)، وهو جانب فطري مغروس فـــي الإنسان؛ يولد مزودًا به، وهذا الجانب هو الدافع للإنسان لإشباع الاحتياجات الجسدية، وسُيدت فيه الغريزة الجنسية على ما عداها من غرائز، **(ب) جانب الذات أو الأنا** (Ego) وهو الممثل للغرائز البيولوجية. **(ج) جانب الذات العليا** (Super-Ego) وهو الذي يتحكم فـــي السلوك الخلقي للفرد وللجماعة، كما أنه يضبط السلوك القائم على دوافع الذات.

وقد أثرت نظريات فرويد ميادين علم الإنسان (الأنثروبولوجي) وعلم الاجتماع، وذلك بالتأكيد على أهمية مرحلة الطفولة، وبالتشديد على أن العلاقات الاجتماعية بين الكبار فـــي أي مجتمع تجري فـــي عالم الكبار – متأثرة بما كانت عليه العلاقات الأسرية.

وقد واكبت تحليلية فرويد "النظرية السلوكية" التـــي قدمها (عام ١٩١٣م)

"جود برودس واطسن" (١٨٧٨-١٩٥٨م) واعتبرت حركة ثورية فـــي الدراسات النفسية، وكان قِوامها الشك فـــي وجود العمليات العقلية التـــي يقول بها الفلاسفة وعلماء النفس، ويتوفرون على دراستها، واعتقد "واطسن" وأتباعه أن البحث العلمي فـــي الدراسات النفسية يوجب الاعتماد على السلوك الظاهري للفرد، وليس على أعماق تجربته الباطنة، وأن السلوك الظاهري هو المصدر الوحيد للمعلومات التـــي يمكن الوثوق بها فـــي دراسة الظاهرة النفسية. وأكد السلوكيون على أهمية البيئة فـــي تكوين السلوك الفردي فـــي ضوء "المثيرات والاستجابات".

واستنادًا إلى الإطار المرجعي لهذه النظرية انطلقت صيحة "أن الإنسان منتج طبيعي للبيئة الثقافية التـــي نشأ فيها" وفـــي منتصف القرن العشرين ظهرت "السلوكية الحديثة" وجذبت انتباه العاملين فـــي العلوم الإنسانية بفضل أفكار بي.إف.سكنر (B.F. Skinner) وتبدو **مظاهر التناقض** بين السلوكية – قديمة كانت أو حديثة – والتحليل النفسي لفرويد – وهو المثل الذي نسوقه هنا لتناقض الدراسات فـــي الظواهر النفسية – تبدو مظاهر التناقض فـــي منهج البحث وما ينشأ عنه؛ فالسلوكية تؤمن بأن ملاحظة السلوك الظاهري، وإخضاعه للقياس هما المعيار الأوحد للموثوقية فـــي نتائج البحث، وتنفي السلوكية الحاجة إلى افتراض أية نماذج تتصل "بالوعي" أو "بالخُلق" أو "بالمعرفة الشخصية" - وإن لم يستطع الفرد التعبير عنها – وهذا يعني الوقوف عند سطح الظاهرة النفسية ، وإسلام القياد للمعطيات التجريبية، وإهمال ما يتصل بعمليات التفكير، والتصور الذهني التـــي عمقتها التحليلية؛ بالرجوع إلى الماضي والحاضر والمستقبل، وإلى الشعور واللاشعور، وإلى العلاقات الإنسانية فـــي مراحل العمر المختلفة، وخاصة فـــي مرحلة الطفولة.

والخصائص التـــي تنسب إلى **تحليلية "فرويد"** لا تسوّغ استخدام نظريات التحليل النفسي وما أسفرت عنه تجاربه فـــي الدراسات الخاصة بثقافة الشعوب، وتنميطها فـــي ضوء مقولات : التحضر والهمجية (مثلاً)، وذلك لاعتبارين: **أولهما**؛ أن وصف **"همجي"** فـــي معظم الكتابات الثقافية الغربية يعني الانتماء إلى أية حضارة

تختلف اختلافًا ملحوظًا عن الحضارة الغربية الحديثة (الأوروبية – الأمريكية) بمعنى أن المعتقدات والسلوكيات التـــي تختلف اختلافًا جذريًا عما هو ماثل فـــي الحضارة الغربية توصف بأنها همجية وغير منضبطة.

وثاني الاعتبارين هو أن تسوية التباين بين الثقافات بالاختلاف بين المرض العقلي والصحة العقلية زيفٌ تتولد عنه - ومن خلاله - تأثيرات خطيرة فـــي الحكم على الميراث الثقافي للشعوب، وعلى ما يستحدث فـــي الثقافة من فنون وآداب عبر الأجيال(١٦).

ويهمنا أن نتساءل هنا عن **مدى تأثير "النظرية السلوكية"** فـــي التقدم المعرفي المتصل بموضوع الثقافة، ولنأخذ تأثيرها فـــي الدراسات الأنثروبولوجية (دراسات علم الإنسان) مؤشرًا على هذا التقدم.

تؤكد موسوعة حديثة في علم الإنسان أن تأثير السلوكية فـــي الأنثروبولوجيا كان هزيلاً، وأنها عجزت – ولا زالت تعجز – عن تفسير مجالات واسعة من سلوك الإنسان؛ ويبدو هذا العجز واضحًا فـــي أكثر المجالات صلة بالثقافة، وهو مجال اللغة، على نحو ما تشير إليه أعمال عالم اللغة الأمريكي – ذائع الصيت – "ناعوم تشومسكي" N. Chomosky ؛ فيما يتصل بالبنية السطحية والبنية العميقة للغة، وما يتصل بنموذج التشريط Conditioning ؛ من حيث إنه لا يمكن أن تفسر فـــي ضوئه قدرة البشر على ابتداع مقولات جديدة لم يسبق لهم سماعها بدرجة متكررة، الأمر الذي أكد فيه تشومسكي افتراض وجود مقدرة لغوية فطرية مبرمجة داخل الطفل تتيح له تعلم اللغة بمجرد أن يتعرض لها(١٧).

---

(١٦) كولنجوود، روبن جورج، مبادئ الفن. ترجمة أحمد حمدي محمود، القاهرة: مكتبة الأسرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠١م، ص ص ١٤٣-١٤٤.

(١٧) شارلوت سيمور سميث (ترجمة مجموعة من أساتذة علم الاجتماع بإشراف محمد الجوهري). موسوعة علم الإنسان: المفاهيم والمصطلحات. القاهرة: المشروع القومي للترجمة، المجلس الأعلى للثقافة، ١٩٩٨، ص ص ٤٣١-٤٣٢.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن تناقض التفسيرات التـــي تنسب للظواهر الإنسانية ليس قاصرًا على ما قدمنا من تناقض بين "تحليلية فرويد" و "النظرية السلوكية"، وإنما هو ماثل فـــي فروع شتى من العلوم الإنسانية؛ حيث "تسرف مدارس: الوضعية المنطقية Positivism والوظيفية Functionalism والبنيوية Structuralism فـــي الدراسات الإنسانية الاجتماعية فـــي التأكيد على ثبات المجتمع واستقراره؛ بينما تسرف مدارس أخرى فـــي التركيز على حركية المجتمع وتغيره"(١٨). ولعل أقرب مثل للمدارس الأخرى هو المدرسة البنائية Constructivism وتطبيقاتها فـــي عدد من العلوم الإنسانية كالتربية، وعلم النفس، وعلم التواصل ونحوها.

الثقافة بين الفرد والمجتمع:

وقد دلتني متابعة تصور "الثقافة" لدى علماء الأنثروبولوجي – فـــي الكتابات الغربية – على أن ثمة حيرة بارزة تتمثل فـــي نقطة البدء فـــي دراسة الثقافة لمعرفة الصفات المشتركة بين جمهرة المواطنين، بما يسوِّغ الحديث عن نمط ثقافي؛ ويمكن التعبير عن هذه الحيرة بالتساؤل الذي يتردد طرحه: هل الثقافات كيان موجود فعلاً، ويمكن متابعة تأثيره فـــي أبناء الثقافة ؟ أم أنها تجريد عقلي يخلص إليه الباحثون من دراساتهم النفسية للأفراد؟

وهذا السؤال يعني أن التساؤل دائر حول مستقر الثقافة ومستودعها. وقد حاول "رالف لنتون" أن يجيب عن هذا التساؤل؛ فهو يرى: أن الثقافة شيء غير ملموس، وأن استيعابها عن طريق الإدراك المباشر أمر غير ممكن؛ حتى للأفراد الذين شاركوا فـــي صنعها، وأن شكل الثقافات ومحتواها أمر لا يمكن استخلاصه إلا من السلوك الذي ينشأ عن هذه الثقافات. **"والسلوك"** فـــي نظره كلمة ذات معانٍ واسعة؛ تضم الأعمال اليومية العادية التـــي تمارس فـــي جوانب الحياة المختلفة، كما تضم الأشياء المصنوعة التـــي تعتبر منتجات لأعمال الناس فـــي المهن والحرف المختلفة. وهذا يعني

---

(١٨) يمنى طريف الخولي: فلسفة العلم فـــي القرن العشرين: الأصول – الحصاد – الآفاق المستقبلية. سلسلة عالم المعرفة. الكتاب رقم ٢٦٤ (ديسمبر ٢٠٠٠م)، ص ٣٨٣.

أن الثقافة ظاهرة تقع خارج نطاق الظواهر الطبيعية، وأن إدراكها يكون بإدراك الآثار التـــي تحدثها فـــي حياة الناس المادية والنفسية والاجتماعية(١٩).

ويمكن القول – إذن – إن مستقر الثقافة ومستودعها هو عقول أبنائها ووجداناتهم بكل ما تحوي من : معتقدات، وأفكار، ومعارف، وقيم، وتوجهات، واتجاهات، وبما يتمثل فـــي سلوكياتهم العملية من مهارات عقلية وفنية وتقنية مختلفة، وما ينتج عن هذه المهارات من منجزات متنوعة.

ومما يدعم هذه الفكرة؛ فكرة أن الثقافة مركب عقلي معقد ماثل ومستقر ومتجدد فـــي نفوس الناس وعقولهم، ذلك الفرق الواضح بين "الثقافة" بوصفهـــا تركيبًا عقليًا، و**"مظاهر الثقافة"**؛ فالمظاهر الثقافية لشعب ما تتمثل فـــي أجهـــزة وأدوات ومنشآت ومؤسسات وتنظيمات ونظم وعادات، وطقوس تؤدي فـــي مناسبات مختلفة . . . فلو فرضنا أن هذه المظاهر قد دمرت عن آخرها بفعل كارثة طبيعية أو بفعل نزعة عدوانية عنصرية ، على النحو الذي مارسته ولا تزال تمارسه بعض قوى الطغيان فـــي العالم . . . هنا نقول : إن بعض مظاهر الثقافة قد دُمر أو أبيد، ولكن الثقافة ذاتها باقية فـــي عقول ووجدانات آلاف الأفراد الذين ينتمون إلى الثقافة، ولن ينقضي وقت طويل حتى يستعيض هؤلاء الأفراد ما دمر من مظاهر ثقافتهم؛ بفصل جوهر الثقافة الماثل فـــي عقوهم، والذي ينتقل من جيل إلى جيل.

وأحسب أن هذه التفرقة بين الثقافة ومظاهر الثقافة تفسر لنا مظاهر الضعف الثقافي التـــي تطرأ على بعض الثقافات عبر الأحقاب الزمنية؛ لعوامل مختلفة، ثم استرداد الثقافة لعافيتها ما دام أبناؤها تتوفر لديهم الإرادة فـــي بعث ثقافتهم، وماداموا قادرين على توفير وسائل النهوض والتمكين لبعث ثقافتهم.

الثقافة – إذن – تمثل روح الجماعة أو الأمة، وهي القدر العقلي والوجداني المشترك بين أبناء الثقافة، الذي ييسر لهم التعايش، والتكافل والتناصح، والاعتماد

---

(١٩) رالف لنتون، مرجع سابق، ص ص ٣٨١ -٣٨٢.

المتبادل في كثير من شئون الحياة، يحدث هذا على الرغم من تباين ما يحوزه الأفراد في المجتمع من محتويات ثقافتهم، والثابت أن الثقافة – حتى في أبسط أشكالها – تضم محتويات لا يستطيع عقل فرد واحد أن يستوعبها بصورة كاملة؛ وإن يكن أبناء كل ثقافة قادرين على الإلمام بعدد من عناصر ثقافتهم، وإن لم يستطيعوا التعبير عنها؛ لأن هذا ليس مطلوبًا منهم.

محتوى الثقافة :

وما قدمناه قبلاً يوحي بأن كل فرد ينضوي تحت ثقافة ما مطلوب منه أن يسهم – بقدر ما – في معرفة ثقافته ، وصيانتها، وتنميتها دون أن يبلغ درجة الكمال أو حد الإتقان في كل جوانبها، وأن يختار وفقًا لاهتماماته وقدراته وطموحاته جانبًا أو أكثر من جوانب الحياة في المجتمع يتفرغ له، ويفرغ فيه وسع جهده؛ ليكون هو ونظراء له في المجتمع أهل الاختصاص في هذا الجانب. ومن الحقائق المستقرة في الدراسات الأنثروبولوجية أن أي مجتمع متجانس يمكن تقسيم محتوى ثقافته إلى ثلاث فئات تعتمد على مدى اشتراك أعضاء المجتمع في كل من هذه الفئات الثلاث[٢٠].

(١) العموميات Universalities

وتضم هذه الفئة المعتقدات الدينية والقيم الخلقية والمعارف الطبيعية والاجتماعية العامة التي يشترك فيها جميع أعضاء المجتمع البالغين العقلاء. وتشمل هذه الفئة – أيضًا – اللغة القومية ، ونماذج العلاقات داخل الأسرة (ضوابط تكوين الأسرة، والأدوار المنوطة بكل فرد فيها)، ونماذج المساكن، والمنشآت المختلفة، والنماذج المثالية للعلاقات الاجتماعية في السياقات والمواقع الاجتماعية المتنوعة.

(٢) الخصوصيات Specialities

وتحتوي هذه الفئة على العناصر الثقافية التي يتقاسمها أعضاء جماعات معينة

---

(٢٠) المرجع السابق، ص ص ٣٥٩ -٣٦٣.

من الأفراد؛ وليست حيازة مشتركة لمجموع أبناء المجتمع؛ ولكنها تظفر باعتراف المجتمع واحترامه. وتمثل العناصر الثقافية الداخلة في هذه الفئة معارف خاصة، ومهارات فنية وتقنية ويدوية، تمارس في إطار مفهوم "الاعتماد المتبادل" بين أبناء الثقافة الواحدة، وتسند إلى قطاعات مختلفة من أبناء وبنات المجتمع، في سياق مبدأ "توزيع العمل" وتصنف محتويات هذه الفئة تبعًا للمهام التي يقوم بها المهنيون في مجالات مثل: الطب في شعبه المختلفة، والقضاء، والتعليم، والهندسة، والإعلام، والتمريض، والإدارة ونحوها، وفي المجالات التي يمارسها أصحاب الحرف المختلفة كالزراعة، والتجارة، والتعدين، والحدادة، والسباكة، والحياكة وكثير من وظائف الخدمات العامة التي تسير حياة المجتمع. وواضح في محتويات هذه الفئة أنها تمثل العناصر والمهارات والتنظيمات التي تتعلق باستغلال البيئة الطبيعية والسيطرة عليها، وإدارة المرافق ومؤسسات الخدمات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتعليمية والترفيهية.

وبدهي – الآن – أن إجادة النشاطات الداخلة في هذه الفئة من محتويات الثقافة تحتاج إلى معارف نظرية دقيقة في كل مجال، وإلى توظيف هذه المعارف في ممارسات تتسم بالتبصر والمهارة والإحكام ؛ كي تظفر بقبول اجتماعي يدعمها وينميها، ويجنب الثقافة ردود الفعل الغاضبة إزاء الممارسات الفاشلة في هذه الفئة من محتويات الثقافة.

(٣) البدائل Alternatives

وتضم المحتويات الثقافية لهذه الفئة الأفكار والعادات والممارسات غير الشائعة في المجتمع؛ وإنما تقتصر على فئة من فئات السكان المعترف بها اجتماعيًا. ويقال إن عناصر هذه الفئة من محتويات الثقافة متنوعة وممتدة في مجالات كثيرة، ولكنها تلتقي في قَسْمة واحدة؛ تميزها عما يطلق عليه العموميات أو الخصوصيات في عناصر الثقافة. وهذه النقطة الفارقة هي: أن هذه البدائل تمثل استجابات متباينة، أو ردود أفعال مختلفة، أو وسائل فنية أو تقنية لمثيرات أو احتياجات أو أوضاع واحدة في المجتمع. ومن أمثلة هذه البدائل ما يلي:

- اختلاف أبناء الثقافة الواحدة في الاختيار بين بدائل وسائل المواصلات: كاستعمال الحيوانات والدرجات والقطارات والسيارات والطائرات، ووسائل الاتصال السلكي واللاسلكي.
- أنواع التعليم المختلفة التي تقبل عليها قطاعات مختلفة من أبناء المجتمع (ديني – مدني – عام – مهني – تقني – وطني – أجنبي).

ويستدرك علماء الأنثروبولوجي على هذا التقسيم لمحتويات الثقافة بملاحظة أن ثمة فئة رابعة من العادات والأفكار والاستجابات العاطفية المشروطة [هكذا] توجد خارج الثقافة، وهي ذات أثر بالغ في تحريك الثقافة ونقلها إلى مستويات أرفع في المجالات المختلفة، ويقصد بهذه الفئة من العوامل **"المزايا الفردية"** Individual merits التي يحوزها بعض الأفراد في الثقافة سواء فيما يتصل بالعقائد أو المعارف أو المهارات أو العادات الجسدية أو العقلية أو الفنية والتقنية.

ويقال: إن هذه المزايا الفردية التي تتاح للعباقرة في الفكر وفي العلم وفي الفن تمثل بالنسبة للثقافة – في مجملها – التغيرات الفردية الوراثية بالنسبة للنوع البيولوجي. وإنجازات هؤلاء العباقرة والمخترعين تندمج في الثقافة بمجرد تحررها من خصوصية عقل ووجدان العبقري المخترع؛ بالتعبير عنها، وبثها للعامة بوسائل مختلفة، وبهذا تعتبر جزءاً من الثقافة ، وإن لم يشترك في اختراعها والكشف عنها أكثر من فرد واحد(٢١).

ويهمني أن أؤكد أن ما عرضته في شأن محتويات الثقافة يمثل – في رأيي – التيار السائد في الكتابات الغربية حول هذا الموضوع. وقد حرصت في عرضه على اختيار مرجع أساسي لواحد من مشاهير المتخصصين في علم الإنسان (الأنثروبولوجي). ووصف ما قدمت بأنه التيار السائد يعني أن ثمة وجهات نظر أخرى في الثقافة: سواء في ذلك ماهيتها، أو مكوناتها، والتفاعلات القائمة بين هذه

---

(٢١) المرجع السابق، ص ص ٣٦٣ -٣٦٤.

المكونات، أو الغايات المرجوة من بحث ثقافات الشعوب. وسوف أعرض – فـي إيجاز – لبعض وجهات النظر تلك ، فـي مواضع تالية. وفيما يلي تعليق على ما قدمت فـي شأن محتويات الثقافة.

تعقيب:

ولنا على هذا التصنيف لمحتويات الثقافة تعقيب نوجزه فيما يلي:

- يفتقد هذا التصنيف صفتي "الجمع والمنع" الضروريتين فـي أي تصنيف منطقي؛ فمحتويات الثقافة فـي الفئات الأربع يتداخل بعضها فـي بعض. ولعل السبب فـي هذا التداخل هو مجرد نِشْدان التصنيف الجامع المانع فـي أمور تتصل بكيان كلي متكامل – فردًا كان ذلك الكيان أو جماعة – إن التقسيم أو التجزئة أو التفكيك لمقومات هذا الكيان وسيلة إلى غرض مؤقت؛ فالغرض فـي مثل الموقف الذي نعلق عليه هو تيسير الفَهم والإفهام، وبعد تحققهما، ومن خلالهما يجب أن تعاد إلى الكيان كليته التـي يحقق بها ذاته ويؤدي وظائفه الكلية.

- أن هذا التصنيف يجدي نفعًا فـي النظر إلى تحليل ثقافة معينة بذاتها؛ ولا يجدي – أو ينبغي ألا يستخدم – فـي دراسات مقارنة لأنماط الثقافات؛ وأقرب مثل يحضرني هو أن عنصر "العقيدة الإيمانية" فـي الثقافة الإسلامية (مثلاً) بمعنى الإيمان بأحدية خالق الكون – جَلّ علاه – وأنه أحد، صمد، ليس له كفؤ، ولا شريك، وليس كمثله شيء، هذا الإيمان عنصر ثقافي عام فـي محتويات الثقافة الإسلامية، وهو عنصر مفقود كلية فـي ثقافات أخرى معاصرة كالبوذية ، بوصفها ديانة وضعية قديمة، ولها اتباع فـي مجتمعات شتى؛ فـي آسيا، وبعض بلاد أوروبا، والولايات المتحدة ، واستراليا.

- وهذا التصنيف – ومثله كثير – يعتمد فـي الدراسات الثقافية على مجرد الوصف والتحليل، ويقف عند هذه الخطوة؛ فلا يتجاوزها إلى السؤال: لماذا

تحدث بعض الظواهر فـــي بعض الثقافات ويمتنع ظهورها فـــي ثقافات أخرى؟ إنه سؤال عن أسباب حدوث الظاهرة، وتفسيرات حدوثها، وهذا السؤال مَعْلَمٌ أساسي فـــي غايات "البحث الأمبريقي" القائم على المشاهدات الحسية والتجريب. ومن أبرز وجوه النقص فـــي "البحوث الإنسانية" اعتماد تفسير نتائج البحث على رأي الباحث أو آراء فريق البحث؛ دون التعمق فـــي فَهم أسباب الظواهر الإنسانية فـــي رأي العينات المبحوثة؛ بالصورة التـــي يتطلبها البحث النوعي Qualitative Research وخاصة البحوث الأثنوجرافية Ethnographic Research.

- واضح فيما قدمناه من تصنيف لمحتويات الثقافة التسليم بأن الأوضاع الثقافية فـــي المجتمعات المختلفة – متقدمة كانت المجتمعات أو نامية – تمثل ضربة لازب؛ وأنها ثابتة لا تتغير؛ وقرينة هذا الاستخلاص هي غياب "القيم المعيارية" التـــي يمكن فـــي ضوئها تطوير الثقافة من داخلها؛ إن البدائل المشار إليها فـــي فئة "البدائل الثقافية" واقع ثقافي غاب عنه "العدل الاجتماعي" واتسعت فيه الثغُرة فـــي القدرة الاقتصادية بين المواطنين؛ بصورة جعلت فئة من أبناء الثقافة الواحدة يحملون أمتعتهم على ظهورهم فـــي أثناء سفرهم، وفئة أخرى تستخدم الدواب فـــي الانتقال، وثالثة تستخدم الطائرات العامة والخاصة. واختيار البدائل فـــي التعليم له علاقات وثيقة العُرى بالمقدرة المالية، وبالمستوى الثقافي والتعليمي للوالدين.

وجدير بـــي أن أذكر أن مجمل ما أوردته من تعقيبات على تنميط الثقافات تتصايح به فئات من الباحثين فـــي أوروبا والولايات المتحدة؛ بطريقة علمية منظمة؛ ولكن القوى المجتمعية المسيطرة فـــي الغرب لديها من الإمكانات والوسائل ما يجعل هذه الصيحات همسات ؛ لا تسمع فـــي مناخ العواصف الصحراوية التـــي تشنها هذه القوى فـــي أرجاء العالم المختلفة، حفاظًا على مصالحها الاقتصادية، وضمانًا لاستمرار هيمنة ثقافتها على ثقافات العالم.

وسوف أكتفي هنا بإشارات موجزة للتعريف بإحدى المدارس التـــي تلتقي فـــي فلسفتها ومناهجها فـــي البحث مع جوهر ما أوردت من تعقيب، وهي المدرسة المعروفة باسم الأنثروبولوجيا الناقدة.

الأنثروبولوجيا الناقدة[٢٢] Critical Anthropology

- q فرع من فروع المعارف البينية، يهتم فيه بتجميع التحليلات الخاصة بالنمط الثقافي لحياة شعب معين، وتستقصي من خلال هذه التحليلات تأثيرات النظام السياسي والاقتصادي، وأنساق الضبط والتحكم التـــي تمارسها سلطات الدولة القومية National ، وكذلك التأثيرات التـــي يفرضها النظام العالمي على الشعب فـــي الدولة المعنية. وتمثل الاستقصاءات والتحليلات حصيلة خبرات واهتمامات وبحوث أنثروبولوجية نقدية موجهة – فـــي الأغلب – بمبادئ وفلسفة "الماركسية الجديدة" وبمبادئ النقد الأدبي الحديث، وبفلسفة وأنثروبولوجية ما بعد البنيوية Meta-structuralism.

- q يتم فـــي نطاق الجهد البحثي فـــي إطار هذه المدرسة متابعة الدراسات الأنثروبولوجية الناقدة لثقافة الشعب – موضوع البحث – عبر فترة زمنية محددة – ويتوخى فـــي هذه الدراسات الدفاع عن استقلال الشعوب، وتمكينها من حيازة أوضاع أيكولوجية واقتصادية واجتماعية وثقافية من شأنها دفع التنمية الشاملة والمطردة فيها.

- q تقبل هذه المدرسة وتقدر الكشف عن النسق الثقافي المتسق للثقافة دون افتراضات: التجانس، أو الوظيفية، أو الهامشية، أو السيطرة. كما تقبل التنوع العرقي والثقافي بوصفهما عنصرين فـــي الطبيعة الإنسانية.

- q ترفض المصطلحات التـــي توشي بدلالات عنصرية ، أو تعصب للنوع (ذكر

---

(٢٢) شارلوت سيمرو سميث (ترجمة مجموعة من أساتذة الاجتماع بإشراف محمد الجوهري)، مرجع سابق، ص ص ١٧١ -١٧٣.

/ أنثى) وترفض وسم أية ثقافة بأنها متدنية أو بدائية أو همجية أو متوحشة.

- q تؤمن بأن التناقضات الظاهرية فـــي المجتمع، وعدم الاتساق ليست دليلاً على تحلل المجتمع أو انفراط ثقافته، وتعتبرها جزءاً طبيعيًا من الظرف الإنساني ذي الأثر فـــي ثقافات الشعوب، ويقصد بهذا الظرف المتغيرات الداخلية فـــي ذات الثقافة ، ومحاولات التدافع العالمي بين الشعوب.

- q تتبنى هذه المدرسة فـــي بحوثها إثارة تساؤلات عن المجتمع والثقافة من شأنها خدمة شعوب العالم جميعها، على الرغم مما بينها من تباينات، وتسهم فـــي إحياء الطابع "الإنساني – العلمي" (Human Scientific) ، الذي يكفل مواجهة الصور النمطية للظلم الشائع في التكوينات السياسية والاقتصادية والتعليمية للدول المختلفة.

- q لم تحظ هذه المدرسة "الأنثروبولوجيا الناقدة" بمكانة بارزة فـــي الولايات المتحدة الأمريكية؛ ولكنها مزدهرة فـــي أمريكا اللاتينية ، وفـــي بعض الإسهامات الأوروبية.

من توابع الأنثروبولوجيا الناقدة:

هذا، واستكمالاً للفائدة من التوجه العلمي الذي تمثله مدرسة "الأنثروبولوجيا الناقدة"، أرى لزامًا عليَّ أن ألفت الانتباه إلى مفاهيم أخرى، تصب فـــي ذات الاتجاه، وأدعو – من يريد من القراء – أن يتابع القراءة عنها فـــي ذات المرجع الذي اعتمدت عليه فـــي تقديمي الموجز لمدرسة "الأنثروبولوجيا الناقدة" أو فـــي غيرها من المراجع المتاحة.

هذا، والمفاهيم التـــي أزكي متابعتها كثيرة؛ وأخص بالذكر هنا منها مفهومين هما:

- مفهوم "الثقافة" بوصفها كيانًا فوق عضوي : Culture as a super-organic entity فـــي ذات المرجع (ص ص : ٥٩٥-٥٩٦).

• مفهوم "الوظيفية البنيوية ": Structural Functionalism (فـــي ذات المرجع، ص ص ٧٤٠-٧٤١)(*).

قضايا جدلية فـي الثقافة:

وأحسب أنه من الضروري فـــي توضيح مفهوم "الثقافة" من المنظور الغربي أن نحسم بعض القضايا التـــي يكثر حولها الجدل ويحتد، وسوف أنتقي اثنتين منها؛ لما لهما من ارتباط وثيق بالتربية والتعليم، وبالتنمية الشاملة:

(١) مكانة الدين فـي الثقافة:

قدمنا فيما سلف أن الثقافة مفهوم يشار به إلى عدد كبير من المكونات التـــي تختلف فـــي ماهياها ، وفـــي وظائف كل مكون فيها اختلافًا جذريًا، ومما يجلي هذه الفكرة أن نستحضر فـــي أذهاننا (مثلاً) "الرسم الكاريكاتيري" مقارنًا بالمعتقدات الدينية أيًا كانت هذه المعتقدات؛ ذلك أن مصطلح المعتقد الديني شاع استخدامه ليشمل العقائد التـــي جاءت بها الأديان السماوية، وخاتمها الدين الإسلامي الحنيف، والديانات الوضعية كالبوذية، والاعتقادات السلبية المنافية لما جاءت به الأديان السماوية، بوصفها معتقدات تنصب على ذات الموضوعات الأساسية التـــي برزت فـــي الأديان السماوية. **والسؤال الذي يُثار فـــي هذا المقام هو ما مكانة المعتقدات الدينية – أية معتقدات – فـــي بنية الثقافة – أية ثقافة؟**

وفي الإجابة عن هذا السؤال أرى أنه يمكن الاتفاق على أن "الشعور الديني" يبدو إحساسًا فطريًا عامًا مشتركًا بين الناس أجمعين فـــي كل زمان ومكان، وأقصد بالشعور الديني حالات القلق والحيرة والتساؤل التـــي يتعرض لها الإنسان (الجنس) عندما يدرك ذاته، ويدرك ما يكتنفه من ظواهر طبيعية: ليل ونهار، ظلام ونور، أرض ذات أوتاد، سماء

(*) لمن يريد متابعة الموضوع فـــي أصله الإنجليزي ، انظر :
Charlote Seymaur- Smith, Dictionary of Anthropology. London: The Macmillan Press, 1992.

ذات أبراج، وأنهار ذات ماء عذب، وبحار ذات ماء أجاج. كل هذه الظواهر الطبيعية - تدعو الإنسان إلى الحيرة والقلق والتساؤل: **كيف خُلق هذا الكون المتسق** ؟ وما هي القوة التـــي قامت بخلقه؟ وما هي القوة أو القوى التـــي تسيره، وتصونه دون خلل أو تبديل في السنن؟ وما مصير الحياة التـــي يحياها الناس؟ إن مضمون ما تشير إليه هذه الأسئلة هو ما قصدته بتركيب :**"الشعور الديني"** الفطري الذي تجسمه الظاهرة الدينية في كل الثقافات، والذي يتوفر على دراسته الآن فرع متمايز من فروع المعارف هو الأنثروبولوجيا الدينية Anthropology of Religion.

وأعود إلى السؤال الذي أثرته عن مكانة المعتقدات الدينية بوجه عام فـــي بنية الثقافة، وفـــي حركتها، **فأقول:**

هذا هو السؤال الذي أثاره ت.س. إليوت (١٨٨٨-١٩٦٥م)، أبرز الشعراء الإنجليز فـــي القرن العشرين فـــي محاولته الكشف عن الصلة الجوهرية بين الثقافة والدين، وقال إنه لم يستخدم كلمة "العلاقة" لما فيها من نقص؛ حين تستعمل للدلالة على صلة الدين بالثقافة. فماذا قال[٢٣]؟

- "أول دعوى مهمة أقيمها هي أنه لم تظهر ثقافة، ولا نمت إلا بجانب دين: ومن هنا تبدو الثقافة نتيجة من نتائج الدين أو الدين نتيجة من نتائج الثقافة، طبقًا لوجهة نظر الناظر"[٢٤].
- " . . . الدين والثقافة وجهان لشيء واحد؛ وهما شيئان مختلفان ومتقابلان"[٢٥].
- . . . وفـــي تنوع الحكم على معتقدات الدين بين رجال الدين وعلماء

---

(٢٣) ت.س. إليوت (ترجمة وتقديم شكري محمد عياد) ملاحظات نحو تعريف الثقافة. القاهرة: الهيئة العامة للكتاب، مكتبة الأسرة، ٢٠٠١م.

(٢٤) المرجع السابق: ص ٢١.

(٢٥) المرجع السابق: ص ٩٦.

الاجتماع يقول: "لا يوجد دين يمكن فَهمه فَهمًا كاملاً من خارجه"[٢٦].

- "إن القوة الرئيسية في خلق ثقافة مشتركة بين شعوبٍ لكل منها ثقافته المتميزة هي الدين"[٢٧].
- "ما أظن أن ثقافة أوروبا يمكن أن تبقى حية إذا اختفى الإيمان المسيحي اختفاءً تامًا . . . إذا ذهبت المسيحية فستذهب كل ثقافتنا "[٢٨].
- "يجب أن نعمل على تجنب خطأين متعاقبين: خطأ اعتبار الدين والثقافة شيئين منفصلين بينهما علاقة ، وخطأ المطابقة بين الدين والثقافة"[٢٩].

ووضعًا للاقتباسات السابقة في سياقها العام الذي كتبت فيه وله يلزم أن أؤكد أن مدلول كلمة الثقافة عند "إليوت" له ذات الدلالات التي نجدها في الكتابات الأنثروبولوجية التي تمثل التيار السائد، إذ قال: إن ما أعنيه بالثقافة هو ما يعنيه الأنثروبولوجي وهي أنها طريقة حياة شعب معين بالعيش معًا في مكان واحد وتظهر هذه الثقافة في فنونهم وفي نظامهم الاجتماعي وفي عاداتهم وأعرافهم ودينهم[٣٠]، وهي دلالات يختلط بعضها ببعض، وتتراوح الكتابة عنها بين : الموقف الجدلي، والموقف المثالي الطوبوي، والموقف الذي يفرضه منهج البحث الأمبيريقي؛ (منهج البحث في العلوم الطبيعية)؛ ومن أمثلة هذه المراوحة الفكرية محاولة "إليوت" أن يثبت أن الطبقة العليا High Class أو الأرستقراطية التي يتوارث أهلها الثروة والنفوذ شرط ضروري لازدهار الثقافة. وهو مُراوح – أيضًا – في تفكيره بين الطبقة والنخبة، أي الصفوة Intelligentsia، والغريب أنه يرى أن الطبقة شرط ضروري لازدهار الثقافة بإطلاق، دون إيلاء أدنى اعتبار للظروف التاريخية لكل ثقافة، ودون ذكر للكفاءة الخاصة التي يجب أن يمتلكها أهل الطبقة الأرستقراطية ، وإعمال

---

(٢٦) المرجع السابق، ص ٩٧.
(٢٧) المرجع السابق، ص ١٧٣.
(٢٨) المرجع السابق، ص ١٧٤.
(٢٩) المرجع السابق، ص ٤٧.
(٣٠) المرجع السابق، ص ١٧١.

هذه الكفاءة فـــي الرقي الثقافي ، وذلك حيث يقول عن وظيفة الطبقة الأرستقراطية "إنها ليست إلا المحافظة على مستويات الآداب الاجتماعية، وهي عنصر حيوي فـــي ثقافة الفئة".

وهذا يسوغ القول إن "ت.س. إليوت" كان يؤمن بوجود ثقافتين: إحداهما شعبية، والثانية نخبوية أرستقراطية؛ ليس لها من وظيفة إلا حماية مصالح الطبقة ذاتها. ومن شأن هذه الثنائية أن تحول دون "وحدة الثقافة" التـــي يتحدث عنها بعض الأنثروبولوجيين على أنها (الثقافة) ذات بنية "عضوية". ويرى آخرون أنها ذات بنية فوق عضوية Super-organic.

ومن قرائن الارتباك الفكري فيما يخص الثقافة فـــي الكتابات الغربية تعليق "ت.س. إليوت" على ما نقله عن "كارل مانهايم" فيما يتصل بالبحث فـــي الثقافة: "إن البحث الاجتماعي فـــي مجتمع حر يجب أن يبدأ بحياة أولئك الذين يخلقون الثقافة؛ أي المثقفين ومكانهم فـــي المجتمع ككل". ويعلق إليوت على مقولة "مانهايم" هذه بما يفيد: أنه يتصور أن الثقافة من خَلْقِ المجتمع كله، وليست من خلق أي قطاع واحد فـــي المجتمع، وأن الصفوة – المصطلح الذي استعمله "مانهايم" – لا تخلق ثقافة، وأن جهدها لا يغير كنه الثقافة؛ وإنما هو أقرب إلى إحداث نمو جديد للثقافة؛ من حيث التعقد العضوي؛ كأن تصير أكثر وعيًا بذاتها وبمجتمعها، ولكنها لا تزال هي نفس الثقافة.

ويرى "إليوت أن المستوى الأرقى للثقافة قـــيِّمٌ فـــي ذاته، ووظيفته أن يكون – فـــي ذات الوقت – مثريًا للمستويات الأدنى فـــي الثقافة، وبهذا تسير الثقافة فـــي حركة تشبه الدورة، وتغذي كل طبقة الطبقات الأخرى[٣١].

واستخلص مما قدمت هنا عن صلة الدين بالثقافة أن بعض أعلام المفكرين فـــي الثقافة المسيحية الغربية يرون ضرورة الدين للثقافة؛ حتى ليوشك بعضهم أن يوحد

---

(٣١) المرجع السابق: ص ص ٥٢ -٥٣.

بينهما، أو – في الأقل – لا يستطيع أن يتصور أحدهما مستقلاً عن الآخر، وأن الثقافة الواحدة تقوم بداخلها ثقافات فرعية؛ بسبب التمايز "الطبقي" أو بسبب النشاط المهني أو الحرفي الذي تتفرغ له – أكثر من غيره – فئات معينة من أبناء الثقافة، وأن حصر الثقافة في حيز جغرافي معين محدود، فكرة تناقض الواقع الثقافي المعاصر، بدليل أن ما يتحدث عنه – الآن – على أنه "الثقافة الغربية" أو "الثقافة البوذية" أو "الثقافة الإسلامية"، كل منها ثقافة أضحت منتشرة في أرجاء متباعدة في العالم. ويحدث ذلك على الرغم من أنه يمكن التحدث عن وحدة الثقافة المسيحية، ووحدة الثقافة البوذية ووحدة الثقافة الإسلامية.

(٢) أثر الاستعمار في ثقافة الشعوب:

ومن القضايا التي يشتد حولها الجدل تأثير الاستعمار الاستيطاني القديم في ثقافة الشعوب التي خضعت سنوات طويلة لهذا الاستعمار، وأثر المحاولات التي تبذلها القوى الكبرى – الآن - لتسييد ثقافتها تحت شعار "العولمة".

وثابت الآن أن الاستعمار الغربي الذي خضعت له دول مختلفة في أنحاء العالم قد أحدث تشويهًا ملحوظًا في ثقافة الشعوب التي استعمرت، منذ بداية الربع الأخير في القرن التاسع عشر، وخلال العقود الستة الأولى في القرن العشرين. وليس هذا المقام مقام استقصاء تاريخي لهذه الآثار؛ لأنها توشك أن تكون معروفة لخاصة الناس وعامتهم، ولأن الدخول فيها سوف يبعدنا عن الأغراض المحددة التي وضع من أجلها هذا الكتاب.

وقد يكفي هنا أن يتذكر القراء أسماء بعض الدول التي خضعت للاستعمار الغربي الذي اختلفت ألوانه، في كل قارات العالم؛ ليسترجع الخبرات السيئة التي عانت منها الدول المستعْمَرَة (بفتح الراء) في أمور الحياة كافة: سياسة، واقتصادية، وثقافية، وتعليمية. وأحسب أن الإشارة في هذا المقام يمكن أن تغني عن التفصيل الطويل الممل فيما أحدثه الاستعمار من شروخ عميقة في البُنى الثقافية للدول المستعمَرة. وخاصة فيما يتصل باللغات القومية لهذه الدول، وبمعتقداتها الدينية، وهما

جوهران من جواهر أية ثقافة.

لقد حرص الاستعمار فـــي كل البلاد التـــي خضعت له على أن يستقر فـــي قلوب المواطنين وعقولهم أن لغتهم الوطنية متدنية، وأنها لا تستجيب لما يتطلبه العصر من كشوف علمية، وتطبيقات تقنية، وأن لغة المُستَعمِر (بكسر الميم) – أيًا كانت – أقدر على الوفاء بمتطلبات الحداثة العلمية، والتطبيقات التقنية؛ فاتخذت لغة المستعمِر لغة للتعليم فـــي مؤسسات التعليم النظامي فـــي تلك الدول، وأهمل تعليم اللغة القومية إهمالاً تامًا. ومما زاد الطين بلة فـــي هذا الصدد أن شجع المستعمرون اللهجات العامية؛ حتى تنقطع الصلة بين الناس ولغتهم القومية، واستقطبوا لنصرة هذه الدعوى الخبيثة بعض المثقفين فـــي كل دولة من الدول المستعمَرة ، ممن ابتعثوا للتعلم فـــي الدول الأوروبية، وعادوا إلى بلادهم، وهم فـــي حالة انبهار بما حققته الدول الأوروبية فـــي مجالات الحياة المختلفة. ورُفعت فـــي البلاد المستعمرَة شعارات شتى لخداع الجماهير، واستخدمت هذه الشعارات فـــي حملات "إرهاب ثقافي" يستهدف "الاستخفاف" بالتراث الثقافي لهذه البلاد؛ بل تسعى إلى أن يزدريه أهله، ويفروا منه؛ للوقوف تحت مظلات: "التجديد لا التقليد" و "الإبداع لا الاتباع"، و "عالمية الثقافة" و "الثقافة العالمية"، و "الحضارة الإنسانية" ، وكتب ممثلو المستعمر وأتباعهم عن الدين الإسلامي (مثلاً)، كلامًا خطيرًا، وسوف أقتبس قليلاً مما قيل عن حالة "مصر" فـــي عهد الاستعمار الإنجليزي.

قال "وليم جينورد بلجراف" (أحد المستشرقين الذين عملوا فـــي خدمة الاستعمار):

- "متى توارى القرآن ومدينة مكة عن بلاد العرب يمكننا حينئذ أن نرى العربـــيِّ يتدرج فـــي سبيل الحضارة [المراد المسيحية الغربية] التـــي لـــم يبعده عنها إلا محمد r وكتابه"(٣٢).

---

(٣٢) نقلاً عن محمود محمد شاكر، أباطيل وأسماء. الجزءان الأول والثاني. القاهرة: المؤسسة

لاحظ الخبث فـــي إسناد الكتاب إلى ضمير يعود على محمد r .

وكانت وسيلة الاستعمار إلى إقصاء القرآن الكريم هي السيطرة على وسائل التعليم، وتوجيهه وجهة تقطع الصلة بين المواطنين وبين لغتهم وثقافتهم الإسلامية، حيث شبهت العربية الفصحى باللغة اللاتينية، التـــي انحصر دورها فـــي كونها لغة عبادة وأداء للمناسك ، توقفت، وأخلت الطريق لعاميات، غدت اليوم لغات أوروبية مثلاً الإيطالية والإنجليزية والفرنسية، أما عن اللغة العربية فهذا ما قاله مهندس إنجليزي كانت مهمته "التبشير" فـــي محاضرة نشرت فـــي مجلة الأزهر داعيًا إلى اتخاذ العامية فـــي مصر لغة للعلم والتعليم والتواصل:

"إن الذي عاق المصريين عن الاختراع هو كتابتهم بالفصحى . . ." ودعا إلى التأليف بالعامية. ثم أضاف : "وما أوقفني هذا الموقف إلا حبيّ لخدمة الإنسانية، ورغبتي فـــي انتشار المعارف، وما أجده فـــي نفسي من الميل إليكم، الدال على ميلكم إليّ"(٣٣).

ويعجب المرء أشد العجب وأصدقه حين يقرأ لمثقف إنجليزي رفيع المستوى وذائع الصيت قولـــه : "إن الضرر الذي أصاب الثقافات الوطنية أثناء التوسع الاستعماري ليس إدانة للاستعمار نفسه بحال"(٣٤).

وما أوردت قبلاً يمثل التأثيرات الوسيطة — زمنيًا — للاستعمار الغربي فـــي تعويق الثقافة الإسلامية، وتشويهها ، ومحاولة القضاء عليها. ويرد بعض المؤرخين بداية هذه الهجمات إلى فترات تاريخية أبعد، يصلون بها إلى بدء القضاء على الثقافة الإسلامية

السعودية بمصر، مطبعة المدني، الطبعة الثالثة، ١٩٧٢، ص ١٥٨.

(٣٣) نفوسه زكريا سعيد، تاريخ الدعوة إلـــى العامية وآثارها فـــي مصر. الإسكندرية: الدار الأندلسية، ١٩٨٨، ص ص ٣٢ -٣٣.

(٣٤) ت. س. إليوت، مرجع سابق، ص ١٣٠.

فـــي الأندلس بسقوط غرناطة (١٤٩٢م) وطرد المسلمين واليهود منها.

أما عن التأثيرات الحديثة لدول الاستعمار الأوروبي القديم وللدول التـــي تحاول الهيمنة فـــي عصرنا الحالي على ثقافة الشعوب غير الغربية المعاصرة، فيكفي فيها أن أشير إلى الموجة الطاغية لظاهرة "العولمة Globalization" التـــي أصبحت مزاعمها، والدعاية لها – بوسائل مختلفة – الشغل الشاغل للدول المركزية الغربية (الولايات المتحدة وأوربا وأمريكا، واليابان) تستوي فـــي ذلك الحكومات وأجهزة الإعلام، والشركات متعدية الجنسيات، ومؤسسات البحث.

ومعروف – الآن – أن العولمة تمثل تحديًا لدول العالم النامي، وأنها ظاهرة يجب ألا تواجه بمجرد الإنكار أو الاستنكار؛ بل يجب أن تحلل دواعيها، وأن تدرس كوامنها، ومهدداتها السلبية على ثقافة الشعوب النامية . . . وأحسب أنه أحرى بالشعور النامية – إزاء الهجوم الكاسح للعولمة – أن تتوفر على اتخاذ نظرة تحليلية ناقدة لثقافاتها، تستخرج من خلالها مواطن القوة ؛ فتنميها طولاً وعرضًا وعمقًا، وتعرف مواطن الضعف فـــي هذه الثقافات؛ لتعدل عنها أو تستأصلها. وقد بذلت جهود فكرية فـــي هذا الصدد أكدت أن "العولمة" سلاح خطير؛ يرسِّخ الثنائية فـــي الثقافات الوطنية، ويؤدي إلى انشطار الهوية الذاتية والوطنية، ويفضي إلى انفصام الثقافة الأصلية للشعوب عن النظام الاجتماعي القائم فيها. ويقال فـــي شأن المعركة بين القوى الرئيسة الفاعلة فـــي ظاهرة "العولمة" والدول النامية إنها ستكون معركة خاسرة؛ إذا لم تتسلح الشعوب النامية فيها بأدوات ثقافة العولمة ذاتها؛ تلك الأدوات التـــي تعتمد على أسس اقتصادية ، وعلمية، وتقنية، وثقافية متينة؛ ذلك لسبب بسيط هو أن التركيز على "الثقافة" وحدها اختزال وتبسيط لحركة عالمية معقدة جدًا؛ ذات آثار فاعلة فـــي مجالات الاقتصاد، والسياسة، والعلم، والبحث العلمي، والتعليم، والتقانة، ونجاح العولمة فـــي تحقيق أهدافها فـــي المجالات السابقة كلها تتبعه وتنتج عنه "التبعية الثقافية" أو "عولمة الثقافة".

هذا، وقد صدرت فـــي شأن ظاهرة "العولمة": ما لها وما عليها ؟ ماذا أنجزت

في العقد الأخير من القرن العشرين وبواكير القرن الحادي والعشرين؟ وماذا يتوقع لها أن تُحدث في المستقبل كتابات كثيرة، وأكتفي هنا بالإحالة إلى عينة من هذه الإصدارات[٣٥].

ثقافة ، حضارة ، مدنية :

الحديث عن الثقافة يلتبس — أحيانًا — بلفظيين آخرين، هما: "حضارة، و"مدينة" فما الفرق بين دلالات هذه المصطلحات؟

حضـــارة : جذرها اللغوي حضر، والحضور: نقيض المغيب والغيبة؛ يقال: كلمته بحضور فلان: أي بمشهد منه. والحَضَر : خلاف البدو، والحاضِر: المقيم في المدن والقرى والريف في مقابل البادي: المقيم بالبادية، والمحاضرة : مفاعلة، وتعني المغالبة والمجالدة ؛ كأن يحاضرك إنسان بحقك فيذهب به مغالبة. وحاضر البديهة سريع الخاطر، وحاضرة البلاد: المدينة التي يقيم فيها الحكام، ولم ترد كلمة "حضارة"

---

(٣٥) انظر المراجع التالية :

أ) أسامة أمين الخولي (محررًا) العرب والعولمة. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٨م.

ب) ميشيل تشوسودفيسكي، ترجمة محمد مستجير مصطفى، عولمة الفقر ، القاهرة: إصدارات سطور، ٢٠٠٠م.

ج) عمران أبو حجله (مترجمًا) وهشام عبدالله (مراجعًا) حالات فوضى: الآثار الاجتماعية للعولمة. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٩٧م.

د) بول هيرست وجراهام تومبسون: مساءلة العولمة. ترجمة إبراهيم فتحي. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة، ١٩٩٨.

هـ) مصطفى عبدالغني، الجات والتبعية الثقافية، القاهرة، الهيئة العامة للكتاب، مكتبة الأسرة، ١٩٩٩.

و) هانس — بيتر مارتن وهارولد شومان. فخ العولمة في سلسلة عالم المعرفة. الكتاب رقم ٢٣٨، ترجمة عدنان عباس حلمي، ومراجعة وتقديم : رمزي زكي (أكتوبر ١٩٩٨).

فـــي لسان العرب لابن منظور، ولكنها وردت فـــي المعجم الوسيط (الـــحَضِارة) بفتح الحاء، وكسرها، بمعنى: مظاهر الرقي العلمي والفني والأدبي والاجتماعي، وهي لفظة مولدة، أي أنها ليست "محدثة" تمامًا؛ فقد استعملت بعد عصر الرواية.

وثابت أن "عبدالرحمن بن خلدون" (ت ٧٣٢-٨٠٨ هـــ : ١٣٣٢-١٤٠٦م) هو أول من التفت إلى مفهوم الحضارة، وتحدث عنها بألفاظ الحضارة والعمران والتحضر، وقد حمَّل لفظة "التحضر" دلالات سياسية؛ تتصل بنظم الحكم وتوارث السلطة، وتتابع الحكام. وقد عُني فـــي "المقدمة" بالحديث عن "الصنائع" التـــي تَكْمُل بكمال العمران وكثرته، كما تحدث عن اختلاف الأمم فـــي مدى إجادة الصنائع؛ التـــي عدَّ منها: الفلاحة ، والبناء والتجارة، والخياطة، والتوليد، والطب ، والوِراقة.

وعدَّ ابن خلدون التعليم من الصنائع "الإنسانية" . وأبان فـــي مقدمته أن الصنائع تكسب صاحبها عَقْلاً، وخصوصًا الكتابة، والحساب، وعلوم اللسان العربي، وعلوم الطبيعيات، والفلك وغيرها[٣٦].

وواضح من هذا العرض الموجز أن "ابن خلدون" استعمل لفظ "الحضارة" على أنها مفهوم كلي شامل ، تندرج فيه مفردات شتى تغطي: العلم والتعليم والمهن والحرف، التـــي يحاول فيها الإنسان مواءمة الطبيعة لاحتياجاته، وتسخير مواردها ومعطياتها، لتيسر للناس القيام بأمانة عمران الأرض. ويدخل فـــي نطاق الحضارة عند "ابن خلدون" كل ما ينمي العقل، ويهذب الخبرة الإنسانية، وعدَّ من ذلك تحصيل "الملكة اللسانية"، وصناعة الشعر، ووجه تعلمه، وتنمية التذوق.

والحضارة هي اللفظة العربية الموازية لكلمة Civilization الإنجليزية وجذرها فـــي اللاتينية Civites ومعناها مدينة، ومنها أخذت كلمة Civis ساكن المدينة وكلمة Citizen وتعني ، المواطن.

---

(٣٦) ابن خلدون، عبدالرحمن. مقدمة ابن خلدون. القاهرة، كتاب الشعب (د.ت).

وتشير دراسة جادة لتطور كلمة حضارة Civilization فـــي اللغة الإنجليزية إلى أن دلالات الكلمة تطورت من مرحلة مدن "الكاتدرائية" حيث كان الدين فـــي أوروبا هو قِوام حياة المدينة فـــي مرحلة ما قبل الصناعة، مرورًا بالمدن الصناعية، ثم بالمدن الكبرى "الميتروبوليتان" التـــي تتميز بزيادة عدد السكان ، واختلاف طبقاهم، وبما تشهده المدن الكبرى فـــي أوروبا من ثراء مالي، ونمو فـــي القدرة الاقتصادية، وامتداد لنفوذها فـــي ما حولها من ضواحٍ.

وفـــي عصر "التنوير" الأوروبي بدأت حركة إصلاح ديني، وحملت كلمة مدنية Civilization بشحنة سياسية، جوهرها أن المدنية تقتضي مقاومة "الدين المسيحي" فـــي أوروبا، وكان هذا ردًا طبيعيًا على هيمنة الكنيسة على شئون الحياة كافة، ومحاولة لتحرير رقاب الناس وعقولهم من قيود فرضتها "الكهانة" على الناس، وعانى منها العلماء والمفكرون معاناة شديدة. وهكذا ظهر مفهوم "المجتمع المدني" مقابلاً للمجتمع "اللاهوتي" أو "الكنسي"، ومفهوم الثقافة المدنية Civic Culture مقابلاً للثقافة الدينية، والتعليم المدني مقابلاً للتعليم الديني. وبهذا أصبح الوصف "مدني" فـــي أوروبا منذ عصر "التنوير" معاكسًا ومناقضًا لوصف "ديني" وشاع هذا التناقض، ووظفت دلالاته فـــي مجالات: القانون والاجتماع والسياسة[٣٧].

ومغزى ما قيل فـــي الفِقرة السابقة هو أن تناقض الدين والمدنية يمثل فـــي نشأته وتطوره إشكالية أوروبية مسيحية كاثوليكية؛ كان لها امتدادات فـــي الثقافة الغربية، وأن هذه الإشكالية كانت لها أسباب مقبولة ومعقولة فـــي السياق الأوروبي وفـــي نطاق "المسيحية الغربية"؛ إلا أنه مما يؤسف له أن مصطلح "مدنية" نقل إلى اللغة العربية، وتم تداوله فـــي الفكر ، وفـــي بعض الكتابات والتشريعات والتنظيمات، معبأً بدلالة هي: أن "الحضارة" أو "المدنية" تستبعد الثقافة الدينية، وأن الإيمان بالوحي

---

(٣٧) نصر محمد عارف، الحضارة، الثقافة، المدنية: دراسة لمسيرة المصطلح ودلالة المفهوم. الرياض: الدار العالمية للكتاب الإسلامي والمعهد العالمي للفكر الإسلامي. الطبعة الثانية، ١٩٩٥.

الإلهي يناقض الإيمان بإعمال العقل. حدث هذا مع بداية حركة التحديث فــي مصر فــي عهد "محمد علي"، حيث بدأت الدعوة إلى أن يسارع الناس إلى اعتناق مبادئ المدنية الأوروبية، وإليكم مثلاً واحدًا من الأبواق التــي نفخت، والطبول التــي دقت لمهرجانات الالتحاق بالمدنية الأوروبية:

"إن علة الأقطار العربية ورأس بلواها أننا ما زلنا نعتقد أن هناك مدنية غير المدنية الأوروبية، فلا نتقبل مبادئ البرلمانية والديمقراطية والاشتراكية. وهذه مبادئ لم تعرفها آسيا، أُم الاستبداد الأتوقراطي ، فــي الحكومة والدين والأدب والعلم، مع أنها لب النجاح القومي . . . إن فــي العالم العربي صراعًا بين المبادئ التــي ينصرها ويذود عنها رجال الدين، والمبادئ التــي تدين لها وتعمل على نشرها طبقة صغيرة عددًا، ولكنها كبيرة حرمة وجاهًا، باعتبار أن فــي يدها مقاليد الحكم، فهذه الطبقة تستطيع أن تحضِّر العالم العربي بسن قوانين؛ كأن تعاقب المرأة المحجبة . . . ولا قبل لنا بانتظار التطور الاجتماعي؛ لأن العالم يثب إلى الأمام[٣٨].

ولا يزال التساؤل مطروحًا . . .

بمَّ يتمايز مفهوم "الحضارة" عن مفهوم "الثقافة" ؟

- يرى أحد أعلام المفكرين المسلمين أن التباس الحضارة بالثقافة يمثل تعبيرًا عن حالة القلق والتوتر التــي يعاني منها المسلمون والمسيحيون الذي يحيون خارج الحدود الرسمية للحضارة الغربية؛ ذلك أن هؤلاء يدركون الفجوة الماثلة بين الحضارة الغربية، التــي يعيشون على منجزاتها فــي معظم بلاد العالم: فــي الأثاث، والرياش، وتصميم الأبنية، والمؤسسات ، ووسائل التواصل — والثقافة المستقرة فــي عقولهم ووجداناتهم بكل ما تنطوي عليه من معتقدات وقيم

(٣٨) عيسى النصراوي. سلامة موسى والمدنية الأوروبية. بيروت: مجلة الوحدة، المجلد الأول، العدد الخامس، ١٩٨٠، ص ٣٠. النص منقول فــي المرجع عن سلامة موسى.

دينية وخلقية واجتماعية.

ولذا فإن "خاتمي" يرى أن الحضارة مصطلح يشير إلى الآثار المادية للحياة الاجتماعية، والمؤسسات الاقتصادية والسياسية والصناعية التـــي تيسر حياة الناس وتنظمها، فـــي أطر للحركة العملية والاجتماعية. أما "الثقافة" فهي مصطلح يشار به إلى المعتقدات والعادات والتقاليد والتراث الفكري والفني الذي تمتد جذوره فـــي المجتمع.

هذا، وتصور الحضارة (المدنية) مستقلة عن الثقافة ، يعني أن الثقافة التـــي نشأت منسجمة مع حضارة ما يمكن أن تبقى ثقافة فاعلة ومؤثرة لمدى طويل على الرغم مما قد تعانيه الحضارة من ضعف أو خلل[٣٩].

واعتقد أن هذه التفرقة معادلة لما يتحدث عنه بعض الأنثروبولوجيين فـــي التمييز بين "الثقافة" و "مظاهر الثقافة"؛ **فالأولى** معتقدات وقيم ومعارف وأفكار ووجدانات ومهارات، **والثانية** تجسيمات مادية يمكن أن ينالها تشويه أو تدمير، ولكن بقاء الثقافة مستقرة فـــي النفوس، مستمرة عبر الأجيال ، كفيل بأن يعيد المظاهر الثقافية التـــي خُربت أو أُبيدت[٤٠]. وخلاصة هذا هو أن "الثقافة" مصطلح مستقل عن "الحضارة" وليس أحدهما مرادفًا للآخر.

---

(٣٩) محمد خاتمي: الإسلام والعالم. تقديم محمد سليم العوا. القاهرة: مكتبة الشروق، ١٤٢٠ هـــ - ١٩٩٩م. ص ص ١٧-٢٠.

(٤٠) وثب إلى ذهني حالتان لتوضيح هذا المثل:

أ) قدرة الثقافة الأمريكية على تشييد بدائل لمركز التجارة العالمي الذي هدم فـــي أحداث ١١ سبتمبر ٢٠٠١ فـــي نيويورك.

ب) قدرة الشعب الفلسطيني على إعمار مخيم "جنين" الذي دمره الجيش الإسرائيلي المحتل فـــي فلسطين.

- يرى آخرون: أن النواتج المادية للحضارة تسبقها دائمًا أفكار تتجسد فيما بعد فـــي صور مادية، وأن الإبداعات المادية ليست إلا رموزًا تعبر عن أفكار تنقل للآخرين، وأن جوهر تصميمات الصناعة الحالية فكر ينتج، ويباع مستقلاً، ثم يتشكل فـــي صناعة وأجهزة مدنية، ولا تخرج بهذا عن كونها مظهرًا ثقافيًا(٤١).

ويرى أحد علماء الأنثروبولوجيا العرب أن الثقافة مرادفة للحضارة، وأنها تعني النشاط الفكري والفني الواسع، وما يتصل بهما من مهارات، وأنها موصولة بمجمل أوجه النشاط الاجتماعي، وتشمل سعي الإنسان فـــي علاقات طويلة ومتنوعة مع البيئة الطبيعية، فـــي كل ما طوع فيها، واكتشف وسخر، واخترع. وفـــي علاقته مع البيئة الاجتماعية بكل ما شرع فيها ونظمَّ واختبر وابتدع(٤٢).

ونستطيع فـــي ضوء ما قدمنا عما يعطي لمصطلح الثقافة ومصطلح الحضارة من دلالات أن تستعمل المصطلحين – فـــي هذه الدراسة – بالتبادل؛ أي أن أحدهما مرادف للآخر؛ لأن المصطلحين يدلان على سعي الإنسان، وتعامله – عبر الأجيال – مع البيئة الطبيعية التـــي عايشها، وحاول تسخيرها، ولاءم بين قواها وبين ذاته واحتياجاته؛ طلبًا لما فيها من نفع، ودفعًا لما فيها من ضرر، وتلك هي فيما يرى كثير من المفكرين "الحضارة" وما تمثله من كشوف واختراعات ومنشآت. وتبقى البيئة الاجتماعية التـــي تضم الإنسان الفرد، بكل ما غرس فيه من نزعات فطرية، وما يعتمل فـــي عقله من معتقدات وأفكار وقيم وتوجهات تدفعه إلى أقوال وأفعال بذاتها، وتجعله يعزف عن أقوال وأعمال أخرى، ونظرًا إلى أنه كيان بشري اجتماعي بطبعه؛ فإنه

---

(٤١) عمر عبيد حسنه. فـــي تقديمه لمؤلف الشيخ محمد الفاضل بن عاشور. روح الحضارة الإسلامية. الرياض : المعهد العالمي للفكر الإسلامي والدار العالمية للفكر الإسلامـــي، ط٢، ١٤١٣ هـــ - ١٩٩٢ م، ص ٣٣.

(٤٢) محيي الدين صابر. قضايا الثقافة العربيـــة المعاصرة. تونس: الدار العربية للكتاب، ١٩٨٣، ص ٩ ، ٤٠.

يخرج ما اعتمل فـــي نفسه من فكر ألهمه إياه خالقه، ودعمته عشيرته الأقربون بالتنشئة، وساندته مؤسسات تعليمية واجتماعية ، وبذل فيه هو جهدًا من خبرته الذاتية، ويتمثل هذا الإخراج فـــي إنتاج متنوع الأنماط، متعدد الدلالات. وتلك هي النصوص Texts التـــي يتداول الناس إنتاجها وقراءها فـــي الكون الإنساني الفردي والمجتمعي، وفـــي العالم الطبيعي ، وتلك هي الثقافة، ونقطة التقاء الثقافة بالحضارة هي "الإنسان".

ونكتفي بهذا القدر من القول عن مفهوم الثقافة بمعناه العام. ونرجئ الحديث عن الثقافة الإسلامية: نشأها، وخصائصها التـــي تميزها عن غيرها من الثقافات للفصل الثاني من هذا الكتاب. وتمايز الثقافات لا يعني انعزال بعضها عن بعض، ولا يسوِّغ لأي من هذه الثقافات الاستعلاء على الثقافات الأخرى لتحقيق غايات عنصرية، أو عرض تجليات نرجسية ثقافية، وفـــي كليهما إهدار لإنسانية الثقافة، أعني إنسانية الإنسان".

وتنتقل الآن إلى مفهومي "التربية والتعليم".

*   *   *

ثانيا : التربيـــة والتعليـم

رَبَا الشيءُ ، يربو رُبُوًّا ، وربا يعني زاد ونما، وأربيته: نميته {**وَمَا آتَيْتُمْ مِنْ رِباً لِيَرْبُوَ فِي أَمْوَالِ النَّاسِ فَلا يَرْبُو عِنْدَ اللَّه** }(٤٣). وربَّاه، تربية: نشَّأه، ونمىَّ سائر قواه: البدنية والعقلية والخلقية. وفـــي التنـــزيل الحكيم : {**وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيراً** }(٤٤).

وتضاف التربية لكل ما يُنمَّي ؛ كالولد والزرع والحيوان والنحل والطير، والرابية: ما ارتفع من الأرض. وتربَّى : تنشأ وتغذى وتثقف. والرَّب: اسم الله جَلّ علاه، ولا يقال معرفًا لغير الله سبحانه ، ويعرف غير الله بالإضافة ، كأن يقال: رب الدار، لمالكها أو ساكنها. والرَّابُّ بتشديد الراء والباء: زوج المرأة يربي ولدها من غيره، ومؤنثه رابَّة، والرُّبَّة، براء مشددة مضمومة: جماعة كثيرة من الناس.

والرَّبوب : ابن امرأة الرجل من غيره، ومؤنثه : ربيبة، والرِّبِّي جمع كثير من الناس ، وفـــي الذكر الحكيم {**وَكَأَيِّنْ مِنْ نَبِيٍّ قَاتَلَ مَعَهُ رِبِّيُّونَ كَثِيرٌ** }(٤٥).

والغاية التـــي توخيناها من إيراد منظومة الكلمات من الجذر اللُغوي "ربـــا" هي أن نتأمل سويًا مجموعة من الدلالات التـــي تشير إليها هذه الكلمات؛ **وأولى هذه الدلالات** : الزيادة الشاملة والنماء المتكامل الذي يضم الجسم والعقل والوجدان والروح، **وثانيتها:** انصراف دلالة فعل التربية إلى الزرع والطير والنبات والنحل، وهذه الدلالة توشي بأن المرُبَّى ذو إمكانات فطّر عليها، وقابليات مغروزة فيه، تيسر له النماء، والزيادة ، وأداء وظائف للمربَّي، ولجنسه، ولجماعته، ولأمته {**وَمَا مِنْ دَابَّةٍ فِي الْأَرْضِ وَلا طَائِرٍ يَطِيرُ بِجَنَاحَيْهِ إِلا أُمَمٌ أَمْثَالُكُمْ** }(٤٦).

---

(٤٣) السورة : ٣٠ الروم : ٣٩.
(٤٤) السورة : ١٧ الإسراء: ٢٤.
(٤٥) السورة : ٣ آل عمران: ١٤٦.
(٤٦) السورة : ٦ الأنعام : ٣٨.

وأحسب أن دور التربية هو أن تحرص على إفساح المجالات للفطرة التـــي فطر الله الإنسان عليها؛ كي تبرز وتتجلى وتبدع على نحو أرقى وأبدع مما يصنع الطير فـــي الأجواء، وما يصنع النحل فـــي تنظيم سعي جماعته وأمته. وفـــي إطلاق لفظ التربية على غير الإنسان ما يشد الانتباه إلى أثر البيئة والمناخ والتربة التربوية، **وفـــي عبارة أخرى،** تشير هذه التسوية فـــي التربية – لغة – بين الإنسان والزرع إلى ضرورة أن ينظر القائمون على التربية إلى السياق "الزمكاني" الذي يحيط بمن يعهد إليهم تربيتهم ، وذلك بأن يحرصوا فـــي اختيار الغذاء العقلي الذي يمدون به المتعلمين على أن يكون مناسبًا لمستواهم العقلي، ملائمًا لتنمية الثقافة التـــي تعمل مؤسسات التعلم على خدمتها. **وفـــي عبارة ثالثة،** يجب أن ينظر إلى أن التربية نظام "ثقافي أيكولوجي" على النحو الذي نوضحه فـــي مكان تال فـــي هذا الجزء من بحثنا إن شاء الله.

وثالثة الدلالات التـــي توحي بها هذه الكلمات هي: أن التربية عمل ينهض به الفرد ذاته: تربَّى ويزَّكيَّ، وينهض به فرد آخر حين يسهم فـــي تربية إنسان مما تدل عليه كلمتا الرَّابُّ والرَّابَّة، مثلما تسهم فيه الجماعة المتخصصة فـــي مجالات مختلفة تتصل باحتياجات المربيَّ، مما تشير إليه كلمة : رِبيَّ : جماعة، وجمعها: ربيُّون.

ومن الألفاظ التـــي تلتقي فـــي دلالاتها مع التربية لفظة "التزكية" وجذرها زَكَا ومصدرها زكاء، ممدودة، وزُكوٌّ. ومعناها النمو والزيادة. ففي حديث عليّ – كرم الله وجهه – "المال تنقصه النفقة، والعلم يزكو على الإنفاق"، ويقال غلام زكِي (بالزاي وكسر الكاف): طاهر صالح. وأرض زكية ، ورائحة زكية: طيبة. وزكاة المال ما يخرجه الفرد من ماله لمصارف معينة؛ لأن فيها تطهيرًا للمال يثمِّره وينميه، وزكَّى تزكّية، موازية فـــي مبناها ومعناها لربَّى تربيته، والتزكية الموازية للتربية تنصب على النفس **{قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا}**(٤٧). ويلفت النظر فـــي مادة زَكيَّ أن الفعل قد جاء فـــي القرآن الكريم متعديًا لمفعول به كما فـــي الآية السابقة وفـــي **{أَلَمْ تَرَ إِلَى**

(٤٧) السورة: ٩١ الشمس : ٩.

الَّذِينَ يُزَكُّونَ أَنْفُسَهُمْ بَلِ اللَّهُ يُزَكِّي مَنْ يَشَاء}[٤٨].

والتزكية هنا منصرفة إلى التطهر والتنقية من الخطايا والآثام. وقد جاء الفعل تزكى لازمًا ماضيًا، ومضارعة يتزكى فـي مثل قوله تعالى : **{فَقُلْ هَلْ لَكَ إِلَى أَنْ تَزَكَّى}**[٤٩]. بفتح خفيف على الزاي، وتقرأ – أيضًا – بتشديد وفتح الزاي، تزَّكى، وأصلها تتزكى؛ وأدغمت التاء الثانية فـي تاء الأصل، ومعناها تتطهر من الشرك بأن تشهد أن لا إله إلا الله. ويتسع المعنى فـي الآية الكريمة : **{وَمَنْ تَزَكَّى فَإِنَّمَا يَتَزَكَّى لِنَفْسِه}**[٥٠] للإشارة إلى أهمية الجهد الذاتي فـي عمليات التربية، وأنه أكثر نفعًا للذات، وأن من شأن تراكم التعلم الذاتي أن يفجر طاقات المتعلم.

والتربية التـي تقوم عليها المدارس والجامعات هي التربية النظامية، أو التربية المقصودة أو التربية بمعناها الرسمي، وهي التربية التـي يعهد بها المجتمع إلى مؤسسات تعليمية متخصصة، وهذه المؤسسات (المدارس والجامعات) هي إحدى القوى التربوية فـي المجتمع، ولكنها ليست كل القوى؛ ذلك أن الأسر فـي كل مجتمع قوة تربوية، تقوم على التنشئة الاجتماعية للأجيال فـي مرحلة مبكرة؛ وتأثيراتها فـي شخصيات المتعلمين عميقة وشاملة، وتتم فيها التربية بصورة عارضة وغير مقصودة؛ يتعلم من خلالها الطفل كثيرًا من القيم والمعارف والأفكار والعادات والتوجهات بطريقة عفوية عارضة؛ ولكن تأثيراتها بالغة الأهمية، وعظيمة القيمة؛ لأنها تحدث فـي مواقف طبيعية، وفـي سياقات مختلفة، تعتمد على النشاط الذاتي للطفل؛ فَيَخْبُرُ بطريقة عملية البيئة الاجتماعية والبيئة الطبيعية اللتين تكتنفانه.

ونظرًا لخطورة مرحلة الطفولة المبكرة التـي تناط فيها التربية الأولى بالأسرة، وإلى أن نتائج بعض البحوث التـي أُجريت على الأطفال قبل التحاقهم بالمدرسة، قد

---

(٤٨) السورة : ٤ النساء : ٤٩.
(٤٩) السورة: ٧٩ النازعات : ١٨.
(٥٠) سورة فاطر : ١٨.

أكدت أن الأطفالَ قادرون على تعلم أشياء كثيرة ، وعلى اكتساب مهارات عديدة بعد بلوغهم سن الثالثة تقريبًا — فقد شرعت بعض الدول فـــي تنظيم مؤسسات تعليمية متخصصة هي دور الحضانة ورياض الأطفال، وهي مؤسسات ينتظم فيها الأطفال قبل سن السادسة. وهذا يعني أن مفهوم الاستعداد Readiness للتعليم(٥١)، وشروط القبول للالتحاق بالحضانات ورياض الأطفال يجب ألا يكون معيارهما الأوحد هو العمر الزمني. وأن تتاح فرص الالتحاق بالحضانات للأطفال من الأسر الفقيرة فـــي الريف وفـــي عشوائيات المدن التـــي لا يتوفر فيها للأطفال مناخ أسري جيد من شأنه تنمية مواهب الأطفال فـــي وقت مبكر.

ثم تتابع تربية الأجيال فـــي التعليم النظامي، فـــي المدارس والجامعات، وهي مؤسسات ذات أهداف خاصة.

ويواكب التربية فـــي الأسرة وفـــي المؤسسات النظامية قوى تربوية أضحت ذات حظ عظيم فـــي التربية الثقافية هي: أجهزة الإعلام الجماهيري: الصحافة، والإذاعة المسموعة، والتلفاز، والمسرح، والسينما. وقد أدى التقدم العلمي والثورة التكنولوجية إلى استحداث وسائل شتى للتعلم أظهرها شبكة "الإنترنت".

ومن القوى التربوية فـــي كل المجتمعات المعاصرة الأحزاب السياسية، ومنظمات ما يسمونه "المجتمع المدني". والحاجة ماسة دائمًا إلى ضرورة التنسيق بين ما تبذله أو تبثه هذه القوى التربوية، ويتناول التنسيق أهداف هذه القوى، ونوعية ما تبثه أو تعلمه للناس، والطرق التـــي تقدم بها أنشطتها.

---

(٥١) مفهوم الاستعداد للتعلم كان أحد مبادئ نظرية "ثورندايك" في التعليم، وقد عارضته بشدة مع بداية ١٩٦٠م مقولة .Bruner, J.S التي تشير إلى أن أي موضوع يمكن أن يعلم في أية مرحلة عمرية لو تمت ملاءمة أمينة بين موضوع التعلم والبنية الذهنية للأطفال. انظر:

Bruner. J., The Process of Education. Cambridge, Mass: The Harvard University Press, 1960, p. 33.

أعود إلى مفهوم **"التعليم"** بمعناه الخاص الذي تقوم عليه المدارس والجامعات لأقول – في إيجاز – إن الجذر اللغوي للفظة هو : عَلِمَ الشيءَ : عرفه من خلال علامات وأوصاف تميزه عن غيره، والمصدر عِلْم ، وهو نقيض الجهل، واسم الفاعل عَالِم، وصيغة المبالغة: علاَّمة وعليمٌ ، وعلاّمة – بتاء مربوطة – للمبالغة ؛ وليست للتأنيث. ويقال في اللغة علَّمته الأمر فتعلَّمه، والمصدر من علَّم هو تعليم ومن تعلَّم هو تَعلُّم . والعِلْم (المصدر = العملية Process) يعني إدراك الشيء بحقيقة وبكليته، وتفرّق المعاجم اللغوية العربية بين العلم بوصفه مصدرًا؛ وهو المراد بالعملية (الحدث بلا زمن) والعِلْم بوصفه اسمًا يطلق على مجموعة من المعارف المنتظمة ذات البنية أو المسائل الكلية التي تجمعها جهة واحدة؛ كعلم اللغة، وعلم الآثار، وعلم الفيزياء، وعلم التاريخ، ونحوها، وهو ما يطلق عليه في اللغة الإنجليزية مصطلح "نظام معرفي" Discipline ويتميز بأنه : مجال محدد للمعرفة الإنسانية المنضبطة الصادقة الدقيقة، وبأنه – أيضًا – مجال للبحث العلمي المستمر؛ بغية توليد معارف جديدة في ذات المجال.

والعَلْماني: نسبة إلى العَلْم بمعنى العالَمْ الدنيوي المشهود.

نسق التعليم:

إن التعليم النظامي أو التربية المقصودة – في أي مجتمع – يمكن اعتبارها نسقًا أو نظامًا System. والنظام أو بالأحرى "النسق" مصطلح يشير إلى "أن تنظر إلى ظاهرة معقدة – كظاهرة التعليم – على أنها ذات بنية مركبة Structure حقيقية أو مفترضة Assumed يمكن من خلالها أن تدرك الأجزاء أو الوحدات أو العناصر المكونة، لكينونة الظاهرة، وأن تعرف ما بين هذه المكونات من علاقات، وما يتم بينها من تفاعلات، واعتمادات متبادلة، من شأنها أن تحفظ توازن النسق، وتكفل أداءه للوظائف التي وُجِد من أجلها، وتجنبه التوقف أو الانهيار[٥٢].

(52) Ahmed El-Mahdi Abdel-Halim "An Intersystem Model for Curriculum Theory and Practice". Ph.D. Dissertation, The Ohio

ومن المعروف أن تشغيل كل نسق يحتاج إلى : (أ) مدخلات Inputs يُغذّي بها من خارجه، ومدخلات أخرى داخلية؛ تتخلق داخل النسق ذاته.

فمن مدخلات نسق التعليم الخارجية: الميزانية المالية التـــي تخصص لنفقات التعليم، ونظام إعداد المعلمين والمديرين الذي يتولون التعليم فـــي مؤسسات التعليم، وينهضون بإدارتها، وأهداف التعليم التـــي تضعها الدولة لمراحل التعليم المختلفة.

ومن أمثلة مُدْخلات التعليم الداخلية؛ التـــي تتولد من داخل النسق ذاته مناهج التعليم ، والمواد التعليمية التـــي يضعها النظام لتحقيق أهدافه، ومستوى دافعية العاملين فـــي النظام جميعًا للعمل على تحقيق أهداف النسق.

(ب) عمليات تشغيل Process ، ويحتاج كل نسق فـــي أداء وظائفه إلى عمليات من شأنها أن تحرك النسق، وتضبط حركته، وتكفل لوحداته أو أجزائه الفاعلية، والاستفادة من الاعتماد المتبادل بين أجزاء النظام وعناصره؛ بغية: أن يحقق النسق أقصى فائدة من مُدخلاته بنوعيها، وأن يظل متوازنًا؛ لا يختل ولا ينهار، وأن يصحح نفسه ؛ إن اعتل أو انحرف. ومن أبرز هذه العمليات:

- نوعية إدارة الفصل الدراسي، وإدارة المدرسة (مستبدة — مرنة — متسيبة).
- نوعية أساليب التعلم والتعليم (إلقاء وإملاء — حوار وجدل — تعلم ذاتي).
- نوعية نظم التقويم التكويني والنهائي السائدة فـــي النظام (قياس ما حفظه التلاميذ — قياس مهارات التفكير — قياس مدى القدرة على توظيف المعارف والمهارات — مركب متوازن من كل ما تقدم — إبداع).

ج) مخرجات النظام : Outputs : وتتمثل مخرجات نظام التعليم فيما أحدثه التعليم فيمن يلتحقون به من حيث ما يلي:

State University (Unpublished), 1965, p. 13.

- مدى كفاءتهم فـــي استيعاب المعارف واكتساب المهارات التـــي عُلِّموا إياها (مثال من مرحلة التعليم الابتدائي عمليات الجمع والطرح، مهارات اللغة فـــي فنونها المختلفة: ملاحظة – تحدث – استماع – كتابة – وقراءة) وهذا هو ما يعرف بقياس الكفاءة الداخلية للنظام.

- مستوى الأداء (Performance) الفعلي للأعمال التـــي يمارسها الخريجون فـــي المواقف الطبيعية التـــي يعملون فيها بعد تخرجهم (مستوى أداء الصيادلة والأطباء والمهندسين والإعلاميين والمعلمين للمهن التـــي يزاولونها)، ومستوى أداء خريجي التعليم الفني والتقني للأعمال التـــي يضطلعون بها، ومستوى أداء خريجي الثانوية العامة لمتطلبات التعليم الجامعي) وهذا هو ما يعرف بقياس الكفاءة الخارجية للنظام.

هذا، والتعامل مع نظام التعليم – فـــي أي مجتمع – بوصفه نسقًا تقنية تفيد فـــي تشخيص مشكلات نسق التعليم، وفـــي تحليل المتغيرات الفاعلة فـــي هذه المشكلات، مثلما تفيد فـــي التشخيص والعلاج لأدواء النظام وفـــي تطويره.

ومما يستأهل لفت الانتباه هنا ألا يُظَّن أن نسق التعليم نسقٌ تتوفر فيه مفاصل قوية بين مكوناته؛ وذلك على النحو الماثل فـــي النظم المطبقة فـــي مصانع الأسلحة، أو فـــي النظام البيولوجي للإنسان؛ وإنما هو نسقٌ تتسم النقاط المِفصلية بين مكوناته بالتراخي، وهشاشة الربط (Loosely-Coupled System). والأمثلة على هذه الهشاشة كثيرة؛ أذكر لك هنا بعضًا منها :

- أهداف التعليم التـــي تضعها السلطة المركزية المسئولة عن التعليم، ومدى التزام المعلمين والمعلمات فـــي المدارس باتباع أساليب التدريس التـــي تحقق الأهداف المرادة فـــي صياغة هذه الأهداف.
- الموازنات المالية المخصصة للتعليم ونوعية المناخ الثقافي السائد فـــي المدارس من حيث إتاحة فرص للتفكر المستقل، والتعبير الحر، والنقد البناء لمظاهر الخلل والفساد فـــي المدرسة.

- القرارات التـــي تتخذ فـــي المستوى المركزي لتطوير التعليم ومدى الالتزام بتنفيذها فـــي المدارس فـــي مواقع جغرافية مختلفة.

وبسبب تراخي ما بين مكونات نسق التعليم، وجد أنه حَري بالمشتغلين بشئونه أن يحددوا الفوارق الرئيسة بين نظام التعليم والأنظمة الأخرى التـــي ذكرنا أمثلة لها، وأجريت لتحقيق هذه الغاية دراسات ميدانية طويلة المدى فـــي العقد الأخير من القرن العشرين؛ وأسفرت هذه الدراسات عن ضرورة التحول من الحديث عن نظام التربية أو التعليم System of Education إلى الحديث عن نظام "التعليم المدرسي" أو "المدرسية" Schooling(*) لأن مدارس التعليم ، هي الملتقي الذي تتجمع فيه كل المدخلات التـــي تهيأ للتعليم، وفيها تتم العمليات المباشرة ذات الأثر الفعال فـــي شخصيات المتعلمين، وهم المنتج النهائي لكل المساعي التعليمية ، سواء فـــي مستوى الحكومة المركزية، أو فـــي الأقاليم المحلية ، أو فـــي المدارس أو فـــي الفصول الدراسية.

وفـــي ضوء هذا التحول يوصف التعليم بأنه نسقٌ "ثقافي أيكولوجي" (Cultural Ecosystem) وتوصف المدرسة أو الكلية الجامعية بأنها مؤسسة "ثقافية أيكولوجية". فماذا يعني هذا الوصف؟ وما التطبيقات التربوية التـــي يفرضها؟

الافتراض الأساسي الذي أُجريت فـــي ضوئه الدراسات التـــي أحدثت هذا التحول مغزاه : أن كل الجهود التـــي تبذل فـــي نطاق كليات التربية وإعداد المعلم، وكل الجهود والنفقات التـــي تبذلها وزارات التعليم بكل أجهزتها جهود غايتها تحسين عمليات "التعلم" و "التدريس" فـــي المدارس المختلفة؛ فهي إذن جهود داعمة للتعلم والتعليم، وليست منشئة لهما أو مؤثرة فيهما بصورة مباشرة. وأن خطوط الإنتاج التعليمي ذات الأثر الفعال موجودة فـــي المدارس، وأن العاملين على خطوط الإنتاج

(*) تترجم اللفظة أحيانًا إلى "التمدرس" وأوثر ترجمتها إلى التعليم المدرسي، دفعًا لما قد توجيه لفظة التمدرس من "افتعال".

هم المعلمون.

واستنادًا إلى التسليم بهذا الافتراض وجهت الجهود لدراسات ميدانية طويلة الأجل لدراسة ما يجري فـي المدارس ، والتعرف على المتغيرات ذات الأثر الفعال فيه، ثم وصف النواتج المختلفة لأنماط الجهود المبذولة فـي التعليم فعلاً فـي المدارس، كما تتجلى فـي سلوك المستغرقين فـي عمليات التعلم والتعليم.

ووصف نظام "المدرسة" أو نظام التعليم المدرسي بأنه نظام "ثقافي" يعني أن التعليم – فـي الأغلب الأعم – يوشك أن تتماثل بناه "المادية" فـي مجتمعات العالم، وأن تتمايز عن نظام المستشفيات أو السجون، فالتعليم فـي أمريكا، وفـي الصين، وفـي ماليزيا، وباكستان ، واليابان (مثلاً) تخضع بناه الهيكلية لقواعد عامة فـي التصميم، والتشييد، وفـي التزويد بالأجهزة والمعدات. ولكنه فـي غاياته ومضامين عملياته يخضع "لثقافة". والثقافة هنا تعني أن مجموعة البشر المستغرقين فـي التعلم والتعليم – معلمين ومتعلمين ومديرين ومعاونين – فـي الصين (مثلاً) موسومون بميسم ثقافي، يمايز بينهم وبين نظرائهم فـي مصر أو فـي المملكة العربية السعودية (مثلاً) من حيث المعتقدات والقيم والاتجاهات والمعارف العامة والمثل التـي تدفعهم إلى الفكر والفعل، ومن حيث العبادات التـي يتعبدون بها، وماذا يحل ، وماذا يحرم من ألوان السلوك. وهم كذلك مختلفون فـي الرواسب التاريخية للثقافة التـي ينتمون إليها.

وهذه الذخائر المكنونة فـي عقول البشر، المختلجة فـي وجداناتهم، السارية فـي عروقهم مجرى الدم – تدفع المستغرقين فـي التعلم والتعليم فـي كل ثقافة إلى أن يقوموا فـي التعلم وفـي التعليم بأعمال معينة يستشرفون من خلالها تحقيق ذواتهم، وإنجاز نفع لهم ولجماعتهم وأمتهم، وهم – فـي الوقت ذاته – يعزفون عن أعمال أخرى. ويكفي أن نستحضر فـي هذا الصدد أثر دعامتين أساسيتين للثقافة عند كل فئة: هما الدين، واللغة.

أما وصف "أيكولوجي" لنسق المدرسية أو التعليم المدرسي، فيشير إلى أن

المدارس تحل فـــي بيئات طبيعية واجتماعية مختلفة : ساحلية، وزراعية، وريفية، ومدنية، وبعضها ميسرة طرق الوصول إليه، وبعض آخر يحتاج الوصول إليه إلى جهد، ويجد الناس فيه بعض الصعوبات للحصول على احتياجاتهم، ويتأثر إنجاز المدارس تبعًا للمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسر التـــي ينتمي إليها التلاميذ ، كما يختلف الدعم المادي والمعنوي الذي يوجهه المجتمع المحلي – بعامة – ومؤسسات الخدمات الأخرى العاملة فـــي مجال الوقاية الصحية والتداوي بخاصة، كما تختلف إنجازات المدارس تبعًا لحجم المدرسة (عدد الطلاب المنتظمين فيها).

وفيما يلي أعرض عليك بعض ما أسفرت عنه دراسات أجريت فـــي إطار افتراض أن التعليم المدرسي نسق "ثقافي أيكولوجي" - وقد أجريت هذه الدراسات فـــي العقدين التاسع والعاشر فـــي القرن العشرين فـــي الولايات المتحدة الأمريكية، تحت إشراف واحد من أشهر التربويين هناك، ومن أكثرهم وأغزرهم خبرة بالقضايا الجدلية فـــي شئون التعليم هو John I. Goodlad .

وقد تنوعت المدارس التـــي أجريت عليها الدراسات من حيث: الموقع الجغرافي، وحجم المدرسة ، والمستوى الاقتصادي – الاجتماعي للأسر التـــي يفد منها الطلاب، والمرحلة الدراسية (ابتدائي – ثانوي). وقد شملت الدراسات ١٠١٦ فصلاً دراسيًا ضمت ١٧١٦٣ طالبًا من النوعين، واستقطبت فيها آراء ١٣٥٠ معلمًا ومعلمة، ووجهات نظر ٨٦٢٤ من الآباء والأمهات، ونشرت نتائج الدراسات فـــي تقارير متتابعة، نقتبس **من أبرز نتائجها ما يلي**[٥٣]:

---

(53) See the following:

a) Goodlad, J.I. A Place Called School: Prospects for the Future. New York: McGraw-Hill, 1984, Chapter 8.

b) Goodlad, J.I. (Ed). The Ecology of School Renewal. Chicago: The University of Chicago Press. NSSE Yearbook of 1987, Part I.

c) Heckman, P.E. "Exploring the Concept of School Renewal". In A Study of Schooling: Technical Report No. 35. Los Angeles: Laboratory of School and Community Education, University of

- ثمة أوجه شبه كبيرة بين المدارس جميعها من حيث المظهر العام للمباني، وتتشابه المدارس في مناهج التعليم وفي الكتب المستخدمة ، وفي التنظيم المدرسي، وفي ممارسات التعليم.
- صنفت المدارس إلى فئتين: مدارس جيدة الأداء - بصفة عامة - ومدارس ضعيفة الأداء. وقد وجد أن المدارس جيدة الأداء تتصف بما يلي:
  - مدارس تتصف إدارتها بالرشد، ورعاية العلاقات الإنسانية، وتتسم العلاقات فيها بين إدارة المدرسة ومعلميها، وبين المعلمين بعضهم بعضًا، وبين الطلاب والمعلمين، وبين الطلاب أنفسهم بروح **ديمقراطية وحوار بناء.**
  - وهي المدارس التي **لا تستبد إدارتها** باتخاذ القرار في المشكلات المدرسية؛ وإنما تلجأ إلى إتاحة فرص واسعة للمعلمين والمعلمات والطلاب لمناقشة المشكلات ، والمشاركة في اتخاذ القرارات التي تتصل بحلول هذه المشكلات ، وبتنظيم العمل في المدرسة بوجه عام.
- وتتصف مجموعة المدارس جيدة الأداء بروح **المودة والاحترام** والتقدير بين العاملين فيها جميعًا، وبدت في هذه المدارس بصورة بارزة صور التعاضد والتعاون بين فئات العاملين فيها، وداخل كل فئة على حدة.
- وهي المدارس التي تضع مخططًا لإنجاز أعمالها، وتُعمل فيه **نظامًا للأولويات** يسبق فيها الأهم المهم، ويلتزم في - الخطة المدرسية - بمواقيت زمنية لكل عمل، ولا يجوز فيها الانتقال إلى عمل ما لم يتم إنجاز الأعمال التي تسبقه في سلم الأولويات.
- وهي المدارس التي تزداد العناية فيها بتأصيل **المناخ الأكاديمي** أكثر من العناية بالمباريات الرياضية وفرص الترفيه.
- المدارس التي تتوثق فيها **الصلات** بين المدرسة والأسر التي ينتمي إليها الطلاب، والتي توظف فيها هذه الصلات بصور معلنة ومنتظمة.

California, 1988, pp. 63-78.

• ويصدق على المدارس جيدة الأداء أنها كانت المدارس صغيرة الحجم من حيث عدد الطلاب؛ سواء أكانت هذه المدارس فـــي الريف أو فـــي المدن أو فـــي ضواحي المدن الكبرى.

هذا، وقد اتسمت المدارس ضعيفة الأداء بالسمات التالية مجتمعة: مدارس المدن ذات الحجم الكبير، وينتمي معظم طلابها إلى الأقليات Minorities ، وتتصف أسر طلابها بتدني مستوى الأسرة اقتصاديًا واجتماعيًا وتعليميًا.

وتجدر الإشارة إلى أن نتائج هذه الدراسات قد أوضحت أن السمات الفردية للمعلمين والمعلمات وهي: العمر، والمؤهل الدراسي، والنوع (ذكر / أنثى) والتوجه السياسي وعدد سنوات الخبرة فـــي مهنة التدريس **ليست عوامل فارقة** فـــي التمييز بين المدارس جيدة الأداء والمدارس ضعيفة الأداء.

علم النفس الشعبـــي :

ولعل أحدث مثال – فـــي حدود ما أعرف – يجلّي أن المدرسية Schooling أو التعليم المدرسي شأن ثقافي؛ تلتبس فيه وجهات نظر الجماهير بوجهات نظر المتخصصين المهنيين هو أن بعض أهل الثقة فـــي مجالات "التعلم" و "التعليم" فـــي الثقافة الغربية شرعوا يؤصلون علميًا لتوازي مصطلحين هما: علم النفس الشعبي Folk Psychology والتعليم أو التربية الشعبية Folk Pedagogy – لتوازيهما مع ما يجري فـــي الممارسات التعليمية، وقد أبانوا فـــي هذا الصدد أن أنماط الممارسات التعليمية التـــي ينهض بها بعض المعلمين فـــي تعليم الأطفال تقع متأثرة ومختلطة بمفاهيم متباينة تشيع فـــي الثقافة الغربية المعاصرة عن عقول الأطفال[٥٤].

---

(54) David R. Olson and Jerome S. Bruner "Folk Psychology and Folk Pedagogy". In D.R. Olson and Nancy Tarrnace. (eds). The Handbook of Education and Development. Malden, Mass: Blackwell Publishers Inc., 1998, Ch. 2, pp. 10-27.

وعلم النفس الشعبي – فـــي نظر Bruner هو إحدى الأدوات العظمى أثرًا فـــي بنية كل الثقافات الإنسانية، وهو "مجموعة من الأوصاف يتصل بعضها ببعض بدرجة ما، وهي أوصاف "معيارية" تصف كيف يتصرف الناس، كما تصف فـــي الوقت ذاته تصور الناس لعقولهم وعقول الآخرين، وتتنبأ بما يتوقع حدوثه فـــي المواقف المختلفة؛ ويتعلم الناس علم النفس الشعبي فـــي ثقافتهم مبكرًا؛ يتعلمونه مع اكتسابهم لغتهم القومية، ويوظفونه فـــي تبادل المعلومات فـــي مواقف الحياة الاجتماعية[٥٥].

أما "التربية الشعبية" فهي مجموعة من المسلمات توجه نشاط الكبار القائمين على رعاية الصغار وتنشئتهم ، لمدة تطول، كالآباء والأمهات والحاضنات، والمعلمين والمعلمات ، أو تقصر مثل جليسة الأطفال – عند غياب الوالدين – فـــي تعاملهم مع الصغار، وهذه المسلمات تنصب – فـــي التحليل النهائي لها – على ما يعتقده الكبار فـــي كنه وماهية عقول الأطفال ، حال التعامل معهم أو تعليمهم وليس ضروريًا أن يكون الكبار قادرين على صياغة هذه المسلمات صياغة لفظية. وقد دلت الدراسات على أن الفروق بين فئات الكبار (الأمهات والمعلمات مثلاً)، فـــي أنماط تعاملهم مع الصغار تعزي إلى تباين الافتراضات بينهم فيما يتعلق بعقول الأطفال؛ ولذا يمكن القول إن التربية الشعبية تعكس علم النفس الشعبي السائد فـــي الثقافة[٥٦].

هذا، وقد أوضح "ألسون وبرونر" Olson & Bruner أن أنماط التواصل بين المعلمين والأطفال يمكن تصنيفها فـــي أربعة أنماط:

(١) الأطفال عجزة:

يعتمد هذا النمط على تصور أن الأطفالَ عاجزون عن القيام ببعض الأعمال، وعن أداء بعض آخر منها على الوجه الصحيح؛ ولذا فإنهم يعمدون فـــي تعليمهم إلى العروض التوضيحية فـــي أداء بعض الأعمال، ويدعون الصغار إلى تقليدهم. ويحدث

---

(55) Bruener, J.S. Acts of Meaning. Cambridge: Harvard University Press, 1990, p. 35.

(56) David Olson and Jerome S. Bruner, op.cit. p. 10.

هذا عادة قبل نمو قدرة الأطفال على استخدام اللغة فـــي التعبير عن أنفسهم.

(٢) الأطفال جهلة:

عماد هذا النمط يقوم على تصور أن الأطفال "جهلة" وفـــي خبرتي أن لفظ "الجُهال" مرادف فـــي لغة الحياة اليومية للفظ "الصغار" فـــي بعض البلاد العربية. والجهل هنا يعني أنهم ليس لديهم المعرفة أو الخبرة التـــي تجعلهم يبادئون بفكر أو عمل. ولذا فإن مهمة الكبار فـــي تعليم الصغار هي أن ينقلوا إليهم المعلومات التـــي لديهم هم ، فـــي نصوص لغوية شفاهية.

(٣) الأطفال شركاء فـي المعرفة :

ويفترض الكبار فـــي هذا النمط من التواصل مع الصغار أن الأطفال لديهم قدر من المعلومات عن الظواهر والذوات والأحداث، وأن هذه المعلومات يجب أن تستثار دائمًا عندما يراد أن يتعلم الأطفال شيئًا جديدًا. ومن أمارات مشاركة الصغار للكبار فـــي بعض المعارف استخدام الصغار لكلمات مثل: أنا عارف، أنا فاهم، أنت فاكر أني لا أعرف، وقول صغير فـــي الرابعة من عمره لأبيه : "أنت تريد أن تحذرني من الوقوع تحت القطار وأنا حذر"[*].

(٤) الأطفال قادرون على المعرفة الموضوعية:

فـــي هذا التصور يفترض الكبار أن الأطفال قادرون – بذواتهم ولذواتهم – على المعرفة الموضوعية ، وأنهم قادرون على التعلم بطرق تلقائية ، مما يكتنفهم من سياق طبيعي واجتماعي؛ فهم يدركون ذواتهم، ويتطلعون إلى معرفة من حولهم وما حولهم، وهم قادرون على التحرر من قيود الزمان والمكان ؛ فهم معنيون بالآخرين: كيف يحيون ؟ وفيم يختلفون عنهم؟ وهم معنيون – أيضًا – بالماضي قدر عنايتهم بالحاضر. ولذا فإنهم مع نضجهم اللغوي، وكسبهم مهارات التواصل المكتوب يمكن أن

(*) كانت عبارة ابني لي هي : "أنت عايز تأنذرني وأنا متنأذر" وأحسبها مثالاً على ما يقال عن قدرة الأطفال الفطرية على بناء كلمات وتركيب جمل تعبر عن بنياتهم الفكرية العميقة فـــي بنى لغوية سطحية؛ قد تتفق أو تختلف مع القيود اللغوية المعيارية. (المؤلف).

يستقلوا به ، دونما حاجة إلى التواصل الشفوي الذي يستعان فـــي استيعابه بمعرفة نغمات الصوت ، وبالإيماءات، والإشارات.

ويهمني بعد هذا العرض الموجز لأنماط التواصل العقلي ، محملة بمكنونات علم النفس الشعبي أن ألفت الانتباه إلى أن هذه الأنماط معروضة فـــي صورة مبسطة، وأنه ركز فيها على المرحلة المبكرة ، فيما قبل المدرسة الابتدائية وعلى السنوات الأولى فـــي المرحلة الابتدائية ، وأن هذه الأنماط – فيما يبدو لي – تعتمد أكبر اعتماد على النماء اللغوي ونماء الدلالات، وأن هذا النمو العقلُغوي ليس له سقف يقف عنده، وأن العناية بالتربية العقلُغوية مطلوبة فـــي كافة مراحل التعليم.

واعتقد أن الأمثال الشعبية فـــي كل الثقافات الإنسانية تحمل قدرًا كبيرًا من الحكمة الإنسانية المجمعة فـــي كافة المجالات، وسائر الآفاق، فـــي الوجود الطبيعي وفـــي الوجود الاجتماعي على سواء.

* * *

٣ـ المنهج

هذا هو المفهوم الثالث الذي يدور حوله الخطاب التربوي في هذا الكتاب. **فماذا يعني المنهج لغةً واصطلاحًا؟**

الجذر اللغوي للكلمة هو : نَهَجَ – كمَنَع – نَهجًا ، ومَنْهجًا (المصدر الميمي)، والمنهج لغة – الطريق البين الواضح؛ يقال : نهجت هذا الطريق، وتعني أمرين: **أولهما:** أبنت معالم الطريق وأوضحتها ، بوسائل مختلفة، **والثاني:** سلكتُ الطريق وسرت في منعطفاته. ومغزى هذا الاشتراك في المعنى هو أن لفظ المنهج – لغة – يتسع لإطلاقه على عمليات تصميم المناهج وتخطيطها وتطويرها، وإعداد المواد التعليمية، والوسائل المعينة على التعليم، وتهيئة ما يحتاج إليه الموقف التعليمي، مثلما يطلق على الأعمال التنفيذية لعمليتي: التدريس والتعلم وهما مضمون مصطلح التعليم Instruction.

ومن ذات الجذر اللغوي جاءت كلمة "مِنْهاج" وهي صيغة اسم الآلة من الفعل، ومن دلالات هذه الصيغة أن المنهج ليس غاية في ذاته؛ وإنما هو وسيلة يُتذرع بها إلى غايات. والمنهاج –في الدين الإسلامي– هو الطريق الجلي الواضح، الذي لا لبس فيه، ولا إبهام؛ ففي التنزيل الحكيم {. . .**لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجاً . .** }[٥٧]. ويقال في اللغة "نَهِجَ الثوبُ (بكسر الهاء) بمعنى بَلي، ولكنه لم يتشقق، ونَهِج الجسمُ – من باب سمع – إذا ظهرت عليه علامات الضعف والهزال.

واستنادًا إلى مقولة "ابن جني" أحد علماء اللغة الرواد: "الكلمات متصاقبة الحروف متقاربة المعاني"، يمكن القول إن مناهج التعليم عرضة للبلى، وتقادم العهد؛ مما يفقدها الوظيفة، وذلك لعوامل مختلفة منها : التقدم العلمي؛ متمثلاً في استحداث معارف أو نظريات جديدة في العلوم الطبيعية والاجتماعية والإنسانية، أو اكتشاف حقائق جديدة تخص البنية الذهنية للإنسان، أو ابتكار استراتيجيات، وأساليب تمّ

---

(٥٧) السورة: ٥ المائدة: ٤٨.

تجريبها، وثبتت صلاحيتها – نسبيًا – فـــي عمليات التعلم والتدريس.

وقد كثر الجدل واحتد حول قضايا كثيرة تتعلق بالمنهج: ما ماهيته؟ وما مكوناته؟ وما الصلات الماثلة بين هذه المكونات؟ وما نوعية التفاعلات التـــي يفترض أن تحدث بين هذه المكونات؟

وسوف أقتصر هنا على معاونة القارئ على أن يتضح فـــي ذهنه مفهوم المنهج من خلال بعض ما وضع له من **تعريفات:**

- عُرّف المنهج بأنه "مجموع الخبرات التربوية – الثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية – التـــي تهيئها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة وخارجها، بقصد مساعدتهم على النمو الشامل فـــي جميع النواحي، وتعديل سلوكهم طبقًا لأهدافها التربوية"(٥٨).

وأرى أن مثل هذا التعريف يستخدم مفهوم المنهج بصورة واسعة؛ تجعل المفهوم معادلاً لمفهوم التربية؛ فالخبرات التربوية مصطلح يطلق على الخبرات التـــي تعرض للمتعلم فـــي الأسرة، وفـــي الشارع ، وفـــي المدرسة، وفـــي النادي الرياضي، ومراكز الشباب المختلفة. أقول إن هذا التعريف يسوي بين الخبرات التربوية Educational Experiences ، والخبرات التعلمية Learning Experiences. وهي الخبرات التـــي تنظم ويُعرَّض لها المتعلمون فـــي المدارس، والفرق بينهما – فيما أرى – كبير.

وفـــي التعريف نص على تسييد ما يطلق عليه "الأهداف التربوية" وهي الصياغات اللفظية التـــي يضعها المسؤولون عن التعليم فـــي المستوى المركزي فـــي كل مجتمع، وهي – فيما أرى – ليست إلا تعبيرًا عن رغبات وأمال وتوقعات من

---

(٥٨) الدمرادش سرحان ومنير كامل. المناهج. القاهـــرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٩، ص ٧.

وضعوها، - وهي فـي الأغلب الأعم – مجرد نوايا طيبة، أو رؤية خيرّة لما يرجون أن يحدثه التعليم فـي المتعلمين وفـي المجتمع.

وقد دلت بحوث عديدة – عربية وأجنبية – على أن المعلمين فـي تدريسهم لا يعيرون مثل هذا الأهداف اهتمامًا، وإنما يعلّمون وفقًا للطريقة التـي عُلّموا بها ، أو وفقًا للطريقة التـي نص عليها فـي الكتاب المقرر فـي المادة التـي يدرسها المعلم. ويتحدث بعض التربويين عن الأهداف على أنها "خرافة تربوية"(٥٩).

وقد كانت لي رؤية فـي موضوع أهداف مناهج التعليم عبرّت عنها فـي أحد المؤتمرات السنوية للجمعية الأمريكية للبحوث التربوية، ولا زلت أتبناها حتى اليوم؛ وهي أن الأهداف التـي توضع للمناهج فـي وثائق الجهاز المركزي المسئول عن التعليم أو فـي مراكز البحوث التربوية يجب أن ينظر إليها على أنها مجرد فروض نظرية Hypotheses نُوظفها فـي واقع تعليمي معقد، لا يستطاع التنبؤ بمتغيراته إلا من خلال الاستغراق فـي المواقف التعليمية ، التـي تتألف – عادة – من: **(أ)** مادة تعلّم (محتوى المنهج) ذات بنية خاصة. **(ب)** مجموعة من المتعلمين – يختلفون فـي قدراتهم الذهنية، وفـي مستوى دافعيتهم للتعلم، وفـي خلفياتهم المعرفية (Metacognition)، **(ج)** معلمون: يختلفون فـي دوافعهم للعمل وفـي درجة رضاهم عنه، وفـي كفاءتهم الأكاديمية والمهنية مثلما يختلفون فـي الأساليب التـي يستخدمونها فـي التدريس.

وهذه متغيرات ذات أثر كبير فـي الغاية العليا المتوخاة من التعليم. ولعلك توافقني على أن هذه المتغيرات لا يمكن أن يحيط بها من يضعون الأهداف – وإن كانوا من أولـي العزم والمعرفة والخبرة – قبل أن يتم تشغيل المتغيرات الكبرى الثلاثة التـي أشرت إليها فـي الفقرة السابقة.

---

(٥٩) أرثر كومز (ترجمة عبدالمجيد شيحة)، خرافات فـي التربية: المعتقدات التـي تعوق التقدم وبدائلها. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٠.

وتأسيسًا على هذا ، فإني أرى أن أهداف المنهج التـــي توضع مقدمًا لمنهج التعليم ليست إلا فروضًا يمكن ألا تتحقق لاعتبارات كثيرة، ويمكن أن يتحقق بعضها، ولا يتحقق بعض آخر منها ويمكن أن يتحقق نقيضها. ويحدث هذا النقيض – مثلاً – فـــي الحالات التـــي يكره فيها الطلاب اللغة العربية أو الرياضيات ، ويعزفون عن تعلمها، وفـــي مثل حالات "التسرب" من مراحل التعليم، بسبب كراهية الطلاب للمناخ العام القائم فـــي المدرسة أو المناخ السائد فـــي تدريس مادة بعينها، أو فـــي النظرة المتدنية لقيمة التعلم.

هذا، والقول بأن تؤخذ أهداف المناهج على أنها مجرد "فروض" يستلزم أن يكون المعلمون قادرين من خلال إعدادهم، وتدريبهم وجهدهم الذاتي بوصف أنهم مهنيون – على أن يصنعوا فروضًا بديلة – لما يستعصى تحقيقه من فروض، وضعت مسبقًا. وهذا مبحث آخر وسأعود إليه فـــي الفصل الثالث بإذن الله(*).

وثمة **نمط آخـــر** لتعريف المنهج؛ وفيه يستخدم المصطلح على أنه حصر للموضوعات التـــي يلزم تقديمها للطلاب فـــي صف دراسي معين، وفـــي مادة دراسية بذاتها، ولا يعدو المنهج وفقًا لهذا النمط فـــي تعريف المصطلح أن يكون قائمة بالموضوعات التـــي تدرس فـــي كل مجال من مجالات المعرفة، توزع على الصفوف الدراسية فـــي مرحلة ما من مراحل التعليم. وتعريف المنهج على هذا النحو يعادل مفهوم المنهج بمفهوم المقرر الدراسي Course of Study ويفتقد المفهوم فـــي هذه الحالة التعرض للأهداف التـــي تعلم من أجلها المواد الدراسية، ويفترض فـــي تعريف المنهج - وفقًا لهذا النمط – أن المعرفة مطلوبة لذاتها وفـــي ذاتها، وأن لها بنية واحدة مستقرة لا تتغير، وأن حقائقها ثابتة إلى الأبد، وكل هذه أمور منكورة، ومستنكرة فـــي الفكر التربوي.

(*) انظر ص ص ١٨٣ -١٩٧ فـــي هذا الكتاب.

تعريف المؤلف للمنهج :

ويهمني الآن أن أعرض هنا تعريفي للمنهج. وهو تعريف حرصت على تطويره تباعًا، وفقًا لما تكشف عنه جهود التنظير، والممارسة، والبحث.

- المنهج مصطلح منسوج؛ يشير إلى مجموعة مشروعة وصادقة من المعتقدات، والقيم، والمعارف، والمهارات، وألوان التذوق، والاتجاهات.
- ومن شأن هذه المجموعة المعقدة أن تدفع من يكتسبوها – بطريقة واعية أو غير واعية – إلى القيام بأنماط معينة في التفكير، وفي التواصل العقلي، وفي السلوك الفردي والمجتمعي . . .
- ويعهد المجتمع في إكساب هذه المجموعة المعقدة لأجياله الناشئة إلى مؤسسات ثقافية أيكولوجية (المدارس والجامعات)، حيث تضطلع مجموعات مختلفة من المهنيين الملتزمين (المعلمون وغيرهم) بتقديمها لفئات مختلفة من المتعلمين، وينجح المهنيون في تقديم هذه المجموعة المعقدة بدرجات مختلفة، من خلال استخدامهم لتنظيمات وطرق وأساليب ومواد تعليمية؛ تختار إثر تبصر جاد، وتتخذ في شأنها قرارات، يستأنس في صنعها بآراء ممثلين لمن لهم معرفة وخبرة كافية بالخصائص الثقافية والعقلية والوجدانية لمجموعات معينة من المتعلمين[٦٠].

---

(٦٠) هذه صيغة معدلة لما انتهى إليه المؤلف في كتابات سابقة باللغتين: العربية والإنجليزية. ولمزيد من المتابعة ، انظر ما يلي :

- Abdel-Halim, Ahmed El-Mahdi. A New Perspective for Curriculum Objectives. A paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association. New York, April, 4-8, 1977. ERIC, No. 137951.
- أحمد المهدي عبدالحليم. نحو اتجاهات حديثة في سياسات التعليم العام وبرامجه ومناهجه. مجلة عالم الفكر. المجلد ١٩، العدد الثاني، ١٩٨٨.
- عبدالكريم غريب وآخرين: معجم علوم التربية. الدار البيضاء: منشورات عالم التربية، ١٩٩٨، حيث اقتبس التعريف وتضمنياته في الصفحات: ٥٩-٦٠، ٢٥٢، ٢٧٥.

هذا، ونود أن ندعوك لتأمل ما نزعمه لهذا التعريف من **مزايا** على التعريفات السائدة لمفهوم المنهج، وقد قدمنا لك أمثلة لها، ونوجز هذه المزايا فيما يلي:

١ - أكد التعريف أن المنهج – في التحليل النهائي – ظاهرة معقدة تتألف من معتقدات وقيم ومهارات واتجاهات ، وألوان تذوق؛ أي أنه ليس المعارف المكتوبة التي تتحدث عنها بعض الوثائق، وإنما المعارف جزء في المنهج.

٢ - ورد في التعريف وصف أهداف المنهج ومحتوياته – على سواء – بأنه يشترط فيها أن تكون "مشروعة" ، بمعنى أنها معتقدات وقيم ومهارات . . إلخ، يسوغها الإطار الثقافي للمجتمع؛ لأنها ذات عائد مادي ومعنوي للأفراد والجماعات، فالعنصر الحاكم في مكونات المنهج – إذن – هو القيم الدينية والخلقية والاجتماعية. ووصف محتويات المنهج بضرورة الصدق يعني – مثلاً – ألا نعلِّم في مدارسنا نظريات علمية، عفا عليها البحث العلمي ونقضها، واستبدل بها غيرها، أي أن شرطًا من شروط اختيار محتويات المنهج وأساليب تقديمه هو "الحداثة" بمعنى أن نفرق بين محتويات "المتاحف" ومحتويات "المناهج" وبين "العلم" و "تاريخ العلم".

٣ - في التعريف ما ينص على أن أهداف المنهج النهائية تتمثل فيما يتعلمه الطلاب من قيم ومهارات ، وأساليب تفكير، وأنماط سلوك فردية ومجتمعية.

٤ - في التعريف ما يشير إلى أن المنهج ليس قاصرًا على المناهج المقررة المعلنة، وإنما تشير كلمات "واعية وغير واعية" إلى صنف من المناهج يتحدث عنه على أنه "المناهج الخفية" أو "الضمنية" التي تنبثق في ثقافة المدرسة وفي الفصول الدراسية ممثلة في سلوك المعلمين والمديرين الذين يقلدهم المتعلمون ويحتذونهم، وفي التنظيمات الإدارية (جامدة ومستبدة في مقابل مرنة وديمقراطية) وفي نوعية العلاقات القائمة داخل الصف الدراسي وفي المدرسة جميعها (علاقات تشاور، وود واحترام للآخر، ومحاولة تنميته في مقابل الأوامر والتعليمات للآخرين وازدرائهم).

٥ - حرصنا فـــي التعريف على أن نجعل عملية التعليم (التدريس + التعلم) هي المحور الذي تدور حوله عمليات المنهج، وفيه بالتالي إشارة إلى أهمية الأدوار المهنية التـــي يقوم بها الخبراء المتخصصون فـــي مجالات مثل علم نفس النمو وعلم نفس التعرف والخبراء فـــي مادة التخصص ذاتها كاللغة والعلوم والاجتماعيات.

وهكذا – نرجو – أن نكون قد كشفنا عما بين سطور هذا التعريف، الذي نحمد الله على أن هيأ له الذيوع والانتشار، وندعو الزملاء فـــي المهنة إلى تأمله، ودعم ما يرون فيه من إيجابيات ، واستكمال ما يستشعرون فيه من نواقص، وإعماله فـــي مشروعات تطوير المناهج فـــي البلاد العربية الإسلامية.

+ + +

+ +

+

الفصل الثاني

الثقافة الإسلامية

افتراضات ـ خصائص ـ تطبيقات

الفصل الثاني

الثقافـــة الإســـلاميـــة

افتراضات - خصائص - تطبيقات

وظيفة **هذا الفصل هي تمحيص النظر في طبيعة الثقافة الإسلامية، وبيان كيف تختلف عن غيرها من الثقافات في نشأتها، وفي الافتراضات الأساسية التي ترتكز عليها، وفي الخصائص التي تميزها عما عداها. وفي سبيل تحقيق ذلك سوف نستهل الفصل بإيراد ثلاثة افتراضات:**

(١) الافتراض الأول :

مغزاه أن الدين بعامة – أو ما فـــي معناه - هو رأس الثقافة ، ويدعم هذا الافتراض انبثاق شعبة من شعب الأنثروبولوجيا لدراسة الظاهرة الدينية Anthropology of Religion .

(٢) الافتراض الثاني :

جوهره أن الثقافة ظاهرة "فطرية مكتسبة" أو "مكتسبة بالفطرة"، وأنها ذات بنيتين: سطحية ظاهرة، وباطنة مكنونة.

(٣) الافتراض الثالث :

مفاده أن ثمة فروقًا حادة بين مفاهيم: الدين والتدين، وعلوم الدين.

ثم ننتقل من هذه الفروض إلى محاولة الإجابة عن السؤال التالي: **كيف يستساغ التحدث عن ثقافة إسلامية واحدة وموحدة للمسلمين فـــي أنحاء العالم المتباعدة؟**

وتأسيسًا على كل ما تقدم نعرض **الخصائص الجوهرية للثقافة الإسلامية** وهي:

- ثقافة ترتكز على عقيدة قِوامها الإيمان بأحدية الخالق – جَلّ علاه – وأن كل مخلوقاته تعبده وتسبح بحمده.
- ثقافة عالمية إنسانية؛ تؤمن بأن الإنسان أكرم خلق الله، ولذا استخلفه خالقه سبحانه فـي عمران الأرض؛ فهو إذن سيد فـي الكون وليس سيد الكون.
- ثقافة كلية شاملة تلتحم فيها المبادئ العامة بالشريعة وأخلاقيات السلوك.
- ثقافة عقلانية، تؤاخي بين الوحي الإلهي ومقتضيات العقل الجمعي، الذي هو ضروري لفَهم الوحي.
- ثقافة تؤمن بضرورة الشورى والمشاركة فـي شئون الحياة كافة؛ سواء أكان الشأن فـي مجال السياسة والحكم أم فـي مجال الفكر أم فـي مجال العمل، أم فـي مجال التعليم.
- ثقافة منفتحة على الثقافات الأخرى؛ تكره الانكفاء على ذاتها، وترفض الذوبان فـي الآخر الثقافي، تؤثر الحوار، وتستنكر الصراع.
- ثقافة تنشد تنمية رأس المال البشري، غاية التنمية ووسيلتها، ورأس المال المادي فـي آن واحد.
- ثقافة "وسطية – عادلة" تنشد التوازن والاعتدال بين الدنيا والآخرة، وبين العقل والنقل، وبين عالم الغيب وعالم الشهادة، وبين العقل والوجدان، وبين المسئولية الفردية والمسئولية الاجتماعية.

وسوف نلتزم فـي نهاية الحديث عن كل واحدة من هذه الخصائص أن نوضح ما لها من تضمينات وتطبيقات فـي الحياة بعامة، وفـي التنظير التربوي والممارسات التعليمية بخاصة.

افتراضات أساسية:

الافتراض الأول : الدين رأس الثقافة

أول هذه الافتراضات هو أن الدين – وما في معناه – هو رأس الثقافة، أو قل: إنه عقل أية ثقافة أو روحها؛ فكما يستحيل أن نتصور إنسانًا سويًا بلا عقل، فإنه – فيما نرى – لا يمكن أن نتصور ثقافة بلا دين. ونقدم في تبرير هذا الافتراض الاعتبارات التالية:

q خطأ شائع وصواب ضائع :

شاع في الكتابات الغربية، ونقلت عنها الكتابات العربية فيما يتصل بالدلالة المعجمية للفظة "ثقافة" Culture أنها أخذت من كلمة لاتينية هي Cultura وتعني تنمية أو زراعة العقل[٦١].

وهذا قول ليس دقيقًا؛ لأن الجذر اللغوي للكلمة في اللغة الإنجليزية هو Cult وهذا هو الجذر الأصل المأخوذ عن اللفظية اللاتينية Cultus وتعني "عبادة"، وفيما يلي ترجمة لما جاء في أحد المعاجم الإنجليزية المعتمدة[٦٢]:

*** Cult اسم يدل على ما يلي:**

(١) نسق عبادة دينية، وخاصة ما يتعلق بشعائر تلك الديانة وطقوسها.

(٢) إعجاب عظيم بشخص أو شيء أو فكرة؛ عبادة، وذكرت كلمتا Devotion و Homage على أنهما مرادفان لكلمة Cult في تأدية هذا المعنى، [والكلمة الأولى devotion تعني: ولاء وجدانيًا عميقًا ومستقرًا، وتعني الثانية homage احترامًا عظيمًا].

(٣) جماعة من البشر يمارسون هذه العبادة.

---

(٦١) انظر ص ١٨ في هذا الكتاب.

(62) The World Book Dictionary, Chicago: World Book, Inc., 1992. P. 505.

(٤) الموضوع الذي توجه إليه العبادة أو الإعجاب.

(٥) أ — جماعة أو فئة من الناس تدل ممارساقا أو معتقداقا على تمايزها وانعزالها عن القيم والمعتقدات السائدة.

ب — الممارسات التـــي تتبعها فئة من الناس أو المعتقدات التـــي يؤمنون بها.

والكلمة مأخوذة من اللاتينية Cultus وتعني عبادة.

نقلت إليك المعاني السابقة ، لأدلك على أن الكلمة فـــي اللغة اللاتينية أو فـــي اللغة الإنجليزية محملة بمعاني وظلال دينية كثيفة، تسوغ افتراض أن الدين — أو ما فـــي معنى الدين — هو روح الثقافة، وأن مستقر الثقافة ومستودعها هو نفوس البشر؛ وعقولهم ووجداناقم، وأن الدين جوهرها وروحها لا ينفك عنها ولا تنفك عنه. وتدل المعاني التـــي وردت فـــي المعجم على أن الثقافة مركوزة أولاً فـــي نفوس الناس، وأن التعبير عما هو مختلج فـــي نفوسهم يظهر فـــي أعمالهم وأقوالهم ومنتجاقم.

وحديثنا حتى الآن ينصب على الدين بمعناه العام الذي يشمل الأديان السماوية جميعها — وخاتمها دين الإسلام — أو ما كان فـــي معنى الدين من معتقدات وقيم تكبح جموح النفوس البشرية إلى منازع تبددها، وقمديها إلى نهج يحفظ عليها توازنها واطمئنانها.

وأرجو لتبرير افتراض أن الدين هو "رأس الثقافة" وروحها أن تستحضر رؤية الشاعر والمفكر والناقد الإنجليزي الأشهر "ت.س. إليوت"، التـــي قدمنا لك ، وخلاصتها أن الثقافة لا تنمو إلا بجانب دين، وأن الثقافة والدين وجهان لشيء واحد، وأن ثقافة أوروبا سوف تختفي إذا اختفى الإيمان المسيحي[٦٣].

q من المنظور الأنثروبولوجي

ومما يبرر افتراض أن الدين — بمعناه العام — هو رأس الثقافة وروحها انبثاق فرع خاص من الأنثروبولوجي لدراسة الظاهرة الدينية ، عُرف باسم الأنثروبولوجيا الدينية

---

(٦٣) راجع ص ٣٤ -٣٥ فـــي هذا الكتاب.

Anthropology of Religion ، وذلك على الرغم من عدم اتفاق علماء الأنثروبولوجي على تعريف الدين؛ حيث يرى بعضهم أنه "الإيمان بالكائنات الروحية أو الكائنات المتجاوزة للطبيعة. ويذهب آخرون إلى تعريف الدين تعريفًا وظيفيًا في ضوء الممارسات التي يقوم بها من ينتمون إلى الدين، وهذا مبحث مستقل. لن أحاول – هنا – الدخول فيه(٦٤). وإن كنت سأقوم لاحقًا بمحاولة التمييز بين مفهوم "الدين" – الإسلام – ومفهوم "التدين" بالإسلام.

ونعود إلى آراء علماء الأنثروبولوجي لنرى ماذا فيها يمكن أن يسند افتراض أن الدين بمعناه العام هو لب الثقافة لنجد من يقول: إن الثقافات في التحليل النهائي ليست إلا أنساقًا موجهة بالقيم والمعتقدات، وأن القيم والمعتقدات هي التي تحدد حاجة الإنسان الثقافية إلى "العقلانية" ، وإلى أن تزخر خبراته العاطفية بفيض كامل من المعاني، كما تحدد مدى ثراء خياله، وعمق ولائه لما يدين به(٦٥).

وأحسب أن هذا الرأي يعني أن **الثقافة** يمكن أن ينظر إليها على أن لها **بنيتين: بنية سطحية** تتمثل فيما تفرزه الثقافة من منتجات مادية ، تستخدم فيها أدوات العلم الطبيعي، ووسائل التقانة المادية ، مثلما يتجلى فيها من منتجات التواصل بين الناس بفنون مختلفة وبوسائل متنوعة ألوانها. وتختلف الثقافات في هذه البنية السطحية اختلافات شتى.

وللثقافة أيضًا **بنية عميقة** تتمثل في المعتقدات والقيم المتصلة بالخلق والخالق والكون والإنسان وهي القيم التي تنشأ عنها دوافع تحفز الناس إلى المنجزات التي تمثلها البنية السطحية للثقافة. وتختلف الثقافات في المصادر الأساسية التي تؤصل

---

(٦٤) لمزيد من المعرفة في هذا الصدد ، انظر : شارلوت سيمور – سميث، موسوعة علم الإنسان. ترجمة مجموعة من أساتذة الاجتماع ، بإشراف محمد الجوهري. القاهرة: المشروع القومي للترجمة، المجلس الأعلى للثقافة، ١٩٩٨.

(65) Laszlo, E. The Systems View of the World. New York: George Braziller, 1972. p. 85.

هذه المعتقدات والقيم والنوازع فـــي نفوس الناس، كما يختلفون فـــي مضامينها، مما يترتب عليه تنوع المنتجات الثقافية، وإن تشابهت العمليات التـــي يقوم بها الناس فـــي الثقافات المختلفة.

إن هذا التصور للثقافة فـــي بنية سطحية وبنية عميقة هو التصور الأحدث والأكثر قبولاً لبعض المكونات الأساسية في "مركب الثقافة" (Cultural Complex)، وخاصة اللغة؛ فهي فـــي رأي كثير من المعنيين بدراستها ذات بنية مزدوجة": سطحية ظاهرة: تمثلها الألفاظ والتراكيب والفقرات، سواء أكانت منطوقة / مسموعة أم مرئية/ مكتوبة، وبنية باطنة عميقة؛ تمثلها الأفكار والخواطر والأحاسيس التـــي تعتمل فـــي نفس منشيء اللغة، وتختلج فـــي وجدانه؛ فإن هو أراد أن يحررها من حيازته الباطنة وأن يُشرك فيها الآخرين، جسَّمها فـــي ألفاظ وتراكيب ونسجها فـــي نمط لغوي؛ يتخذه وسيلة لخطاب الآخرين المنتمين إلى اللغة، الذين تتباين استجاباتهم لنصوص ما يوجه إليهم من خطاب لغوي ثقافي.

واتفاق علماء الأنثروبولوجي على أن الثقافة مركب معقد؛ يضم مكونات أو مفردات تتباين طبيعتها، وتختلف وظائفها بالنسبة للفرد والمجتمع يثير سؤالاً أساسيًا هو: ما العنصر أو العناصر التـــي توفر لهذه الظاهرة فـــي الفرد وفـــي الجماعة: الاتساق، والاستمرار، والتطور؟ وفـــي الإجابة عن السؤال نقول:

توشك الكتابات الأنثروبولوجية التي أتيحت لنا قراءتها أن تجمع على أن العنصر المنظِّم للمركب الثقافي المعقد، هو نسق "**التوجه القيمي** Value-orientation System . ويوصف هذا التوجه بأنه نسق فرعي فـــي كل ثقافة؛ تنتظم فيه القيم والمعايير والرموز التـــي ترشِّد اختيارات الناس فـــي الفكر النظري، وفـــي السلوك العملي فـــي مجالات الحياة كافة، وأن هذا النسق القيمي لا يمكن تصوره مؤلفًا من عناصر عشوائية غير مترابطة؛ ولكنه يتسم فـــي بنيته، وفـــي وظائفه بدرجة معينة من الاتساق. وفـــي ضوء هذا قيل: "إن النسق الثقافي يمثل نمطًا من أنماط الثقافة، مختلفة أجزاؤه، ولكنها

تترابط فيما بينها ؛ لتؤلف نسقًا للقيم، ونسقًا للعقائد وأنساقًا للتعبير الرمزي"(٦٦).

وهكذا يمكن أن نمضي إلى الحديث عن الثقافة الإسلامية معتمدين على سلامة وصحة الافتراض القائل بأن الدين رأس الثقافة، ويمكن القول إن الثقافة الإسلامية ظاهرة انبثقت من خلال نصوص كتاب مقدس، أُوحي به إلى رسول أمين، أبلغ الرسالة التـــي كُلف بها، وأن سنة الرسول r ثمرة ناضجة للتوجيه القرآني، وأنه ما نطق أو فعل عن هوى فـــي نفسه ، وإنما كانت السُنَّة وحيًا يُوحى به — قولية كانت هذه السنة أو فعلية أريد بها التشريع.

الافتراض الثاني : «الثقافة ظاهرة . . فطرية - مكتسبة»:

يعتمد التنظير فـــي مجال الثقافة ، وفـــي دراسة الممارسات الاجتماعية التـــي تتألف منها فـــي الفكر الغربي على مقولات مفادها: أن الثقافة ظاهرة مكتسبة، وأنها صناعة بشرية، وأن الإنسان الفرد مُنتجٌ ثقافي ، تصنعه الثقافة التـــي يُنشَّأ فيها، وأن البحث الثقافي يجب أن يسلك فيه منهج "البحث العلمي" الذي يتبع فـــي البحوث الطبيعية مستهدفًا: وصف الظواهر، وتفسيرها، والتنبؤ بها، وأخيرًا ضبط هذه الظواهر والتحكم فيها.

وتختلف نشأة الثقافة فـــي المنظور الإسلامي عنها فـــي المنظور الغربي؛ وذلك على الوجه التالي:

- **لولا الفطرة ما كانت الثقافة:**

إن القول بأن الثقافة ظاهرة إنسانية مكتسبة يعني إنكار أثر الفطرة فـــي الشأن الإنساني كله. وأقصد بالفطرة هنا الحال التـــي يكون عليها كل إنسان حال ولادته. والفطرة في اصطلاح الفلاسفة استعداد لإصابة الحكم، والتمييز بين الحق والباطل. وهي

(66) Parsons, Talcott and Shulls, Edward A. Toward A General Theory of Action. New York: Harper and Row, Publishers, 1962, p. 55.

المرادة بما جاء في التنـــزيل الحكيم **{فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفاً فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لا يَعْلَمُونَ}**(٦٧).

والفطرة التـــي أودعها الله فـــي جنس الإنسان ميزته عن سائر مخلوقات الله؛ إذ غُرِست فيه استعدادات أو قابليات بدنية وعقلية واجتماعية، جعلته مؤهلاً لأن يكون خليفة لله فـــي إعمار الكون، والوفاء بعهد الأمانة التـــي حُمِّلها، بعد أن عُرِضت على السماوات والأرض والجبال فأبين أن يحملنها، وأشفقن منها وحملها الإنسان . . . وكان من أبرز القابليات البدنية فـــي الإنسان قامة الإنسان المعتدلة، وهيكل بنيته الذي هيأ له مجالات فسيحة فـــي الإدراك الحسي من خلال ما رُكب فيه من حواس، وكان من تمام خلق الإنسان "بنانه" وهي أصابع اليد أو أطرافها التـــي تحدى بها القرآن الكريم من ينكرون البعث **{أَيَحْسَبُ الإِنْسَانُ أَلَّنْ نَجْمَعَ عِظَامَهُ بَلَى قَادِرِينَ عَلَى أَنْ نُسَوِّيَ بَنَانَهُ}**(٦٨). وذكر البنان فـــي هذا الموقف إبرازًا للوظائف الكثيرة والمتنوعة التـــي يؤديها البنان للإنسان فـــي الحياة، وتميز كل إنسان ببصمة تميزه عن أي فرد آخر.

وميزت فطرة الله الإنسان بقابليات عقلية جعلته قادرًا على التصور الذهني والنهـــوض بعمليات عقلية فريدة كالوعي بالذات، والتفكير والتفسير والتأويل والنقد - للذات وللآخرين — والتخيل والتذكر والتوقع والتخطيط واستشراف المستقبل، والتواصل مع الآخرين ونحوها . . .

ولولا ما غرسته فطرة الله فـــي الإنسان لما كان عالم الثقافة. فهل كان للإنسان أن يعقل دون أن يزود فطريًا بالمخ؟ وهل كان له أن يعبر دون اللسان أداة البيان؟ وهل كان له أن يصنع علمًا أو أدبًا أو فنًا أو اختراعًا لو أن فطرة الله — جلّت قدرته — لم

---

(٦٧) السورة : ٣٠ الروم : ٣٠.

(٦٨) السورة: ٧٥ القيامة : ٣ -٤.

تهيئه للإنتاج الثقافي وللتلقي الثقافي ؟ ولذا فإني أقول إن الثقافة ليست اكتسابًا محضًا من المجتمع، ولكنها موصولة اتصالاً عضويًا بالفطرة، فلولا الفطرة التي فطر الله الإنسان عليها ما كانت للإنسان ثقافة.

والقول بأثر الفطرة في الثقافة يعني أن نعمة الفطرة هي أساس الثقافة، وأننا نخطئ خطأ بالغًا حين نقول إن الثقافة مكتسب محض ولا شيء قبله ولا شيء بعده.

- **الدراسات اللغوية الحديثة:**

وأحسب أن الرؤية العلمية الراهنة تدعم هذا القول بشدة. ويكفي أن أشير في هذا الصدد إلى ما يقال – الآن – عن "اللغة" وهي أحد المكونات الأساسية في ظاهرة الثقافة؛ فقد شاع القول بأن اللغة ظاهرة ثقافية مكتسبة؛ وبذلت جهود جادة ضد هذه المقولة، فقد حرص أحد علماء اللغة المرموقين على أن يجعل عنوان أحد كتبه: **"غريزة اللغة : العلم الجديد للغة والعقل**[٦٩]**"**.

وتدور فصول الكتاب حول كيف يبدع العقل اللغة. وأنقل لك هنا بعض ما جاء في هذا الكتاب مما يناقض مقولة: "إن اللغة ظاهرة ثقافية مكتسبة".

- إن التفكير في اللغة على أنها غريزة يقلب الحكمة الشائعة ، والتي يتم تداولها في العلوم الإنسانية والاجتماعية ، وهي أن اللغة ظاهرة ثقافية مكتسبة؛ إن اللغة ليست اختراعًا ثقافيًا؛ إلا إذا قلنا أن اعتدال قامة الإنسان التي تمكنه من الوقوف والمشي اختراع ثقافي .. ويرى "بنكر" أن اللغة في

---

(69) Pinker, Steven. The Language Instinct: The New Science of Language and Mind. London: Allen Lane, The Penguin Press, 1994.

عرِّب هذا الكتاب؛ انظر: حمزة بن قبلان المزيني (مُعربًا) الغريزة اللغوية: كيف يبدع العقل اللغة. المملكة العربية السعودية، الرياض: دار المريخ، ١٤٢٠ هـ - ٢٠٠٠م.
وقد أثرت الرجوع إلى الأصل الإنجليزي.

الإنسان مدفوعة بغريزة اللغة؛ مثلما تفعل العصافير حين تغرد، ومثلما تبني العناكب بيوتها بما هو مغروس فيها.

واستشهد "بنكر" فـي دعم وجهة نظره بالدراسات التـي قام بها أبرز علماء اللغة المعاصرين – ناعوم تشومسكي – حين لفت الأنظار بشدة إلى حقيقتين مهمتين: **الأولى** هي قدرة الصغار والكبار على أن ينطقوا وأن يفهموا جملاً مترابطة ذات معنى. وأن هذه الجمل تظهر لأول مرة. أي أن اللغة ليست رصيدًا متراكمًا من الاستجابات لمثيرات بيئية على نحو ما قالت به "النظرية السلوكية" القديمة مع واطسن أو "السلوكية الحديثة" مع "سكنر".

وفـي تفسير هذه الظاهرة يرى تشومسكي – فيما نقل عنه "بنكر" – أن عقل الإنسان مزود – بالفطرة – ببرنامج يمكن أن يبني من خلاله عددًا غير متناه من الجمل مما يمكن أن يسمى "النحو" العقلي.

والحقيقة الثانية هي أن الأطفال تتصاعد قدرتهم على إنتاج وفَهم هذه الجملة بصورة سريعة، ودون أن يتعرضوا لتعليم مقنن.

ويستنتج "تشومسكي" من هذه الحقيقة أن الإنسان مزود – بالفطرة - بخطة مغروسة فـي تركيبه الحيوي ؛ من شأنها أن تجعله قادرًا على إنتاج اللغة وتلقيها(٧٠).

ونحن نرى فيما قيل هنا عن اللغة ما يدعم افتراضنا أن الثقافة ليست ظاهرة مكتسبة بإطلاق؛ وإنما هي مكتسبة بما أودعته الفطرة التـي فطر الله الجنس البشري عليها. ولذا فإن الدقة والأمانة يقتضيان وصف الثقافة بأنها "مكتسبة بالفطرة".

الافتراض الثالث:

وهذا الافتراض يتكامل مع الافتراضيين السابقين؛ فإذا كنا قد عرضنا فـي الافتراض الأول أن "الدين" – بوجه عام – هو رأس الثقافة أو روحها؛ وفـي

---

(70) Ibid., Chapter I, pp. 15-24.

الافتراض الثاني أن الثقافة ظاهرة "فطرية – مكتسبة" فإن هذا الافتراض يكمل سابقيه وينصب على أن محور "الثقافة الإسلامية" في نشأها وفي تطورها – عبر العصور - هو "الإسلام" "الدين" ، الذي جاء عنه في القرآن الكريم قول الله تعالى: **{إِنَّ الدِّينَ عِنْدَ اللَّه الإِسْلامُ وَمَا اخْتَلَفَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ إِلا مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَهُمُ الْعِلْمُ بَغْياً بَيْنَهُمْ وَمَنْ يَكْفُرْ بِآيَاتِ اللَّهِ فَإِنَّ اللَّهَ سَرِيعُ الْحِسَابِ}**[٧١].

ويهمنا في بداية توضيح متضمنات هذا الافتراض أن نفرق بين مفاهيم: أ) الدين (الإسلام). ب) التدين بالإسلام. ج) الثقافة الإسلامية. ويدعونا إلى ضرورة التمييز بين هذه المفهومات ما نلحظه من الخلط والالتباس بينها في الأحاديث والكتابات. وما يترتب على هذا الخلط من جدل يمتد في أحيان كثيرة دون الوصول إلى ما يشبه حسمًا في أمور تتصل بعلاقة الدين بالحياة، وعلاقة المتدينين بالدين.

مفهوم الدين:

الدين – لغة – هو الحال التي يخضع لها الإنسان، ويقال في هذا المعنى: هذا دينه وديدنه، وجاء اللفظ في القرآن الكريم في تراكيب مختلفة؛ يتبين فيها معنى اللفظ من خلال السياق؛ فالدين يعني الحساب والجزاء في قوله تعالى: **{مَالِك يَوْمِ الدِّينِ}**[٧٢]. ويعني الطاعة والخضوع في قول الحق: **{وَإِذَا غَشِيَهُمْ مَوْجٌ كَالظُّلَلِ دَعَوُا اللَّهَ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ}**[٧٣]. ويعني الطريق الذي يألفه المرء **{لَكُمْ دِينُكُمْ وَلِيَ دِينِ}**[٧٤]. كما يعني الحكم الذي تجب طاعته في مثل شأن الزاني والزانية في قول الله تعالى وتبارك { . . .**وَلا تَأْخُذْكُمْ بِهِمَا رَأْفَةٌ فِي دِينِ اللَّه . . .**}[٧٥].

---

(٧١) السورة: ٣ آل عمران: ١٩.
(٧٢) السورة : ١ الفاتحة : ٣.
(٧٣) السورة : ٣١ لقمان : ٣٢.
(٧٤) السورة : ١٠٩ الكافرون : ٦.
(٧٥) السورة : ٢٤ النور : ٢.

وجاء اللفظ فـــي التنـــزيل الحكيم للدلالة على دين الإسلام، دين الحق واجب الاتباع؛ الذي أُنزل على محمد رسول الله r ، وذلك فـــي قوله جَلّ شأنه: **{وَمَنْ يَبْتَغِ غَيْرَ الإِسْلامِ دِيناً فَلَنْ يُقْبَلَ مِنْهُ}**(٧٦). وهو الدين الذي أعلن تمامه واكتماله فيما نزل على الرسول r ، وهو واقف بعرفة فـــي حجة الوداع، يوم الجمعة التاسع من ذي الحجة سنة عشر من الهجرة، وجاء فـــي التنـــزيل الحكيم: **{. . . الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ الإِسْلامَ دِيناً . . . }**(٧٧).

الإسلام (الدين):

الإسلام خطاب رباني مقدس، وهو خاتم الأديان السماوية أوحى به الله إلى نبيه المصطفى محمد r ، وأمره بإبلاغه للناس أجمعين **{يَا أَيُّهَا الرَّسُولُ بَلِّغْ مَا أُنْزِلَ إِلَيْكَ مِنْ رَبِّكَ وَإِنْ لَمْ تَفْعَلْ فَمَا بَلَّغْتَ رِسَالَتَهُ وَاللَّهُ يَعْصِمُكَ مِنَ النَّاسِ إِنَّ اللَّهَ لا يَهْدِي الْقَوْمَ الْكَافِرِينَ}**(٧٨).

وينصب خطاب الإسلام على حركة الوجود الطبيعي، والوجود الاجتماعي، والصلات الوثقى بينهما ، كما ينصب على دور الإنسان فـــي الحياة، بوصفه أكرم مخلوقات الله، والمستخلف عنه سبحانه فـــي عمران الأرض، والمسخر له – بسلطان الله – ما فـــي السماء والأرض.

وخطاب الإسلام هو جملة ما جاء فـــي القرآن الكريم، وما أُوحي إلى الرسول r لينطق به، بيانًا وأمرًا ونهيًا، أو ليستنه فعلاً ، أو ليقضي به حكمًا، سواء أكان هذا قضاء فـــي أمور الناس ، وهو "الشريعة" ، أو قضاء فـــي أخلاقهم، وهو "الآداب" أو قضاء فـــي إسلام القلب واللسان والجوارح لله ، وهو العبادات.

والخضوع لما جاء به الإسلام ليس خضوع قهر أو إكراه، وإنما هو الخضوع عن

---

(٧٦) السورة : ٣ آل عمران : ٨٥.
(٧٧) السورة : ٥ المائدة : ٣.
(٧٨) السورة : ٥ المائدة : ٦٧.

طريق الحجة والبرهان والدلالة ، والتمييز العقلي بين الهدى والضلال، والحق والباطل والغي والرشد **{لا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ فَمَنْ يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِنْ بِاللَّهِ فَقَدِ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَى لا انْفِصَامَ}**(٧٩).

هذا هو الإسلام: دين جاء به كتاب شامل مستوعب لأمور الدين والدنيا والآخرة يقرأ ليفهم، يتعبد بتلاوته، وسنة نبوية قطعية الثبوت وقطعية الدلالة؛ تفصل ما أجمل في القرآن، أو تسن سنة في شأن حيوي من شئون البشر. لا ينطق صاحبها عن هوى؛ وإنما حديثه وحي يوحى، وطاعته واجبة **{مَنْ يُطِعِ الرَّسُولَ فَقَدْ أَطَاعَ اللَّهَ وَمَنْ تَوَلَّى فَمَا أَرْسَلْنَاكَ عَلَيْهِمْ حَفِيظاً}**(٨٠).

وهو خطاب رباني ، موجه إلى عقول قادرة على الفَهم والتذكر والتفكير والمقارنة، وتجاوز الزمان والمكان، مدعوة إلى النظر في أنفسها، وفي الآفاق، مطالبة أن تختار بمحض إرادتها الحرة، بين الهدى والضلال، وأن تتحمل مسئولية اختيارها **{قُلْ يَا أَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَكُمُ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكُمْ فَمَنِ اهْتَدَى فَإِنَّمَا يَهْتَدِي لِنَفْسِهِ وَمَنْ ضَلَّ فَإِنَّمَا يَضِلُّ عَلَيْهَا وَمَا أَنَا عَلَيْكُمْ بِوَكِيلٍ}**(٨١).

والإسلام – على الوجه الذي قدمناه هنا – هو التصميم الإلهي الأمثل ، هو ما رسمه خالق الكون لمخلوقاته ، وهو – جَلّ جلاله – عليم بطبيعتها ، وخبير بالنوازع التي ركبت في كل منها. إنه تصورٌ مثالي، وضع معايير وسننًا لحركة الحياة التي خلقها خالق الكون، بما هو قيوم عليها في النشأة والسيرورة والصيرورة، ولا تبديل لسنته في الوجود الطبيعي أو الوجود الاجتماعي إلا بسلطانه – جَلّ علاه -.

وأكتفي في هذا القدر من التوضيح لمفهوم الدين ، ونتحول الآن لمفهوم التدين.

---

(٧٩) السورة: ٢ البقرة : ٢٥٦.
(٨٠) السورة: ٤ النساء : ٨٠.
(٨١) السورة : ١٠ يونس : ١٠٨.

مفهوم التـديـن:

يُقال دان بالإسلام، وتديَّن بالإسلام أي اتخذه دينًا. ويقول العرب: "التدين اعتقاد بالجنان، وإقرار باللسان ، وعمل بالأركان".

فهو إذن من أعمال الإنسان؛ إنه فعل بشري، تصدق عليه المراوحة بين الكمال والنقصان، والتحول والتغير، وهما من أخص سمات الإنسان فـي كل مكان وزمان.

التدين: قراءات إنسانية للنص الإلهي الأقدس، المسطور فـي القرآن والمنثور فـي كتاب الكون، تنشأ عنها استجابات، تتفاوت فـي قربها أو بعدها، وفـي مدى انطباقها أو انحرافها عن الأحكام والقواعد والخطوط المكونة لبنية النص الإلهي وروحه، كما أراده منشئ الخطاب جَلّ علاه، وكما أبلغه رسوله ومصطفاه r. وينطبق هذا القول على تدين الأفراد والجماعات والأمة.

التدين – كما قلت – تطبيق لتعاليم الإسلام فـي واقع الحياة المعيش، وهو تطبيق إنساني لا ملائكي، ينهض به الإنسان الذي وصفه خالقه – سبحانه – بأنه ظلوم جهول، ولا يصدق على أبناء جنسه أنهم { . . **مَلائِكَةٌ غِلاظٌ شِدَادٌ لا يَعْصُونَ اللَّهَ مَا أَمَرَهُمْ وَيَفْعَلُونَ مَا يُؤْمَرُونَ**}(٨٢).

الدين – فـي ذاته ولذاته – أَمرٌ مقدس، لا ينفك عنه الكمال ولا تزول عنه القداسة، والتدين فعل بشري، متغير، ونسبي؛ بما فـي طبيعة الإنسان من قابليات للتغير فـي بنيته البدنية والذهنية بمرور الزمان.

ومن الخطأ أن ينسب الدين للإنسان ؛ والصواب أن ينسب للديَّان ؛ فلا يتحدث عن إسلام أبي ذر الغفاري أو إسلام ابن سينا، أو الغزالي، أو إسلام الشيعة وإسلام السنة أو إسلام الظاهرية(٨٣)؛ لأن الإسلام كلٌ موحد، لا تنوع فـي أصله ولا

---

(٨٢) السورة : ٦٦ التحريم : ٦.

(٨٣) محمد خاتمي ، الدين والدولة (تقديم محمد كمال إمام)، القاهرة: الدار العالمية للكتب والنشر، ١٩٩٨، ص ١٧.

اختلاف بين وحدة خطابه، وقد تـــمّ واكتمل بنص القرآن، وإنما يصدق التنوع، على "التدين" بمعنى الرؤية البشرية التـــي يراها أتباع الدين بعيون عقولهم، لمجمـــل نصوص (Texts) الدين؛ ومن خلال عدسات بصائرهم.

وأرى أن التفرقة بين "الدين" و "التدين" سوف تُبْقى على قداسة الدين سامية متعالية؛ تشرئب إليها عقول من ينتمون إلى الإسلام، وتهفو إليها قلوبهم؛ فهي – والله أعلم – المثل الأسمى الذي لم يتحقق كاملاً غير منقوص، ونقيًا غير مشوب فـــي أي عصر من عصور الإسلام، سواء فـــي عصر الرسالة الخالدة ، أو فـــي عصر الخلافة الراشدة، وفـــي ما تلاهما من عصور. وبهذا يبقى الدين خالصًا لله جَلّ علاه.

وأحسب أن تمييز "التدين" عن "الدين" من شأنه أن يبطل إدعاء أي فرد، أو أية جماعة أن تدينه أو تدينها بالإسلام هو دين "الإسلام" وبهذا تستقر زائنات أعمال المسلمين، وشائنات سلوكهم منسوبة إليهم؛ لا إلى الإسلام، ويمكن أن تُقيَّم إيجابيات التدين وسلبياته – على سواء - فـــي ضوء المعايير الكلية التـــي تتغياها مقاصد الإسلام الكلية، وفـــي ذلك فليتنافس المتنافسون.

مفهوم علوم الدين :

بقي أن أقول إن ثمة مفهومًا آخر يلتبس مع مفهومي الدين والتدين. وهو مفهوم "علوم الدين". وتجدر الإشارة هنا إلى ما قال أستاذنا "زكي نجيب محمود" – يرحمه الله[٨٤] - حيث يرى أن علوم الدين ليست هي الدين، بدليل أن الدين الإسلامي قام، وتدين به أناس كثيرون قبل أن تتشكل علوم الدين، وباستقصاء نشأة هذه المفاهيم يجئ "الدين" أولاً و "التدين" ثانيًا ، و "علوم الدين" ثالثًا.

ويصدق هذا على الفرق بين اللغة وعلوم اللغة، فقد قامت اللغة العربية وأدت وظائفها قبل أن تقوم علوم اللغة بفترة طويلة، والأمثلة على أن حقائق الواقع الطبيعي

---

(٨٤) زكي نجيب محمود، قيم من التراث. القاهرة: دار الشروق، ط ٢، ١٩٨٩، ص ص ١٤٣-١٥٣.

والاجتماعي ليست هي العلم، وإنما هي ما يقام عليه العلم كثيرة، يمكن القارئ أن يعددها، ولأستاذنا الدكتور "زكي"، نظرة ميز فيها بين العلم فـــي مجالات الطبيعة، والعلم فـــي المجالات الإنسانية والاجتماعية – وبينها علوم الدين – ونؤثر تأجيل توضيح ما لنا من وجهة نظر فـــي هذه التفرقة لمكان آخر فـــي هذا الكتاب.

وأكتفي هنا بتأكيد أنه ليس ضروريًا أن يكون عالم الدين متدينًا بالدين الذي توفر على دراسته؛ فبعض المستشرقين – من غير المسلمين – لهم دراية كبيرة ببعض علوم الدين[٨٥]، كما أنه ليس ضروريًا أن يكون كل مسلم متفقهًا فـــي الدين، ويكفي أن يكون المسلم مثقفًا فـــي أمور دينه بصورة تكبحه عن الضلال، وتعصمه من الزلل. وعليه أن يستشير أهل الذكر فـــي أمور دينه إن أُبْهِم عليه أمرٌ فيه.

الثقافة الإسلامية :

أحسب أن ما قدمنا عن "الدين" : "الإسلام" و"التدين" بالإسلام من منظور إسلامي سوف ييسر لنا أن نقول كلمات عن الثقافة الإسلامية؛ لندرك ما بينها وغيرها من الثقافات من تباين. ولندرك – فـــي الوقت ذاته – الأقدار المشتركة بينها وبين ثقافات الشعوب الأخرى. ثم نشرع فـــي تحديد الخصائص الأساسية لهذه الثقافة التـــي يراد لها أن تكون محورًا تدور حوله مناهج التعليم فـــي البلاد العربية الإسلامية.

قلنا قبلاً إن الثقافة الإسلامية ثقافة "معيارية" أي أن مفهوم الثقافة فـــي المنظور الإسلامي ليس مجرد مفهوم للوصف، أو للوصف والتحليل؛ وإنما هو مفهوم "معياري" أي أنه يستند إلى "أوزان" مرجعية عليا، أثرت فـــي نشأة الثقافة الإسلامية ، وهي

---

(٨٥) انظر :

محمد سليم العوا: "مناهج المستشرقين فـــي الدراسات العربية والإسلامية". رسالة الخليج العربي، السنة الخامسة، العدد ١٥، ١٤٠٥ هـــ - ١٩٨٥م. حيث عرض كتابًا يحمل ذات عنوان مقالة ، صدر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ومكتب التربية العربي لدول الخليج فـــي ذات التاريخ.

مؤثرة – دائمًا – في حركتها، وأوجه تطورها وضوابط الحكم عليها. **وكيف كان ذلك؟**

نشأة ثقافة الإسلام:

جاء الإسلام – خاتم الأديان السماوية – في القرن السابع الميلادي ، بعد اليهودية والنصرانية ، وانتشر في الجزيرة العربية، ثم تجاوزها عبر العصور إلى معظم أقطار المعمورة، ولم يكن ظهور الإسلام عبثًا، وإنما جاء مصدقًا لما ورد في التوراة والإنجيل، ودالاً على ما حُرِّف فيهما قصدًا **{إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَالَّذِينَ هَادُوا وَالنَّصَارَى وَالصَّابِئِينَ مَنْ آمَنَ بِاللَّه وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَعَمِلَ صَالِحاً فَلَهُمْ أَجْرُهُمْ عِنْدَ رَبِّهِمْ وَلا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلا هُمْ يَحْزَنُونَ}**[٨٦].

وقد سبقت الإسلام ثقافات : الفرعونية، واليونانية، والرومانية، والفارسية، وتعددت الرؤى الثقافية التي سبقت الثقافة الإسلامية: ففي اليونانية تعددت الآلهة، وفي الرومان كانت الإنجازات الثقافية قلاعًا وحصونًا ومنشآت، وفي الفارسية كان إيوان كسرى، وجميعها كانت معنية بالجانب المادي والعمارة المادية.

وجاء الإسلام ليحرر الناس من عبادة طغاة البشر ومن عبادة الأوثان إلى عبادة إله واحد، ليس كمثله شيء ، وليس له كفؤ ولا شريك له، وهو السميع البصير؛ يعلم خائنة الأعين وما تخفي الصدور.

دين ثوري شامل؛ مركز اهتمامه هو الإنسان في علاقته مع ربه – عالم الغيب والشهادة – وفي صلاته ببني جنسه بوصفهم مستخلفين في مناحي الحياة المختلفة، وفي علاقته بالسنن الطبيعية التي تكتنفه. جاء للقضاء على ثنائيات شاعت في الثقافات التي سبقت ظهوره والتي واكبته، تعوق الإنسان عن أداء دوره في الحياة، وتعوق حركة البشرية نحو التسامي ، فآخى في اتساق معجز بين

---

(٨٦) السورة: ٢ البقرة : ٦٢.

الدين والدولة، وبين العقل والنقل، وبين الحياة الأولى والحياة الآخرة، وبين الفردية والاجتماعية، وبين الفكر النظري والممارسة العملية، ورفع عن بني الإنسان كثيرًا من مظاهر الإصر، والأغلال التـــي كانت فـــي أعناقهم فـــي الحضارات التـــي سبقت الإسلام.

ونشأت الثقافة الإسلامية إفرازًا طبيعيًا لأساسيات هذا الدين، فكان المحضن الذي غذَّاها ورعاها، والحصن الذي جلاَّها ونمَّاها، وأشاعها فـــي العالمين. ولذا ، فإنه يمكن القول إن ظاهرة الثقافة الإسلامية، ظاهرة فريدة بين الثقافات ؛ لأنها انبثقت من خلال نصوص كتاب مقدس، وسنة نبوية أوحى الله بها إلى رسوله. ولا تزال هذه الثقافة تعتمد – فـــي المقام الأول – على ما تنص عليه أو توحي به – هذه النصوص.

وأحسب أن الثقافة الإسلامية لتفردها بهذا المصدر الإلهي فـــي نشأتها، سوف تبقى ثقافة حية فـــي قلوب المسلمين، وأن القوة والضعف اللذين يبدوان على مظاهرها – عبر أجيال الأمة – الإسلامية صفات تنسب إلى من ينتمون إلى هذه الثقافة لا إلى الثقافة ذاتها.

ويمثل الإسلام فـــي العالم المعاصر أحد أكبر الأديان وأكثرها انتشارًا، فعدد المسلمين وصل إلى ما يقرب من بليون وربع بليون نسمة، وهم موزعون بين أجناس وقوميات وثقافات متعددة ومتنوعة تمتد من جنوبي الفلبين فـــي أسيا إلى نيجيريا فـــي غرب أفريقيا. وأكبر المجموعات الإسلامية موجودة فـــي أندونيسيا ، وكذلك الدول العربية (أو منطقة الشرق الأوسط) ومنطقة شبه القارة الهندية، وجنوب شرقي أسيا، وأماكن كثيرة وواسعة فـــي أفريقيا. ويشكل المسلمون أقليات ذات شأن فـــي روسيا (الاتحاد السوفيتي السابق) وفـــي الصين وفـــي أمريكا الشمالية والجنوبية وفـــي أوروبا شرقًا وغربًا ووسطًا.

والسؤال الذي يطرأ على الذهن هو: **هل يستساغ التحدث عن ثقافة إسلامية واحدة وموحدة للمسلمين فـــي هذه الأنحاء المتباعدة الأرجاء؟**

وفـــي الإجابة عن هذا السؤال أقول إن من يؤمنون بدين الإسلام هم بحكم تعاليم دينهم – الإسلام – أكثر الناس قدرة على معايشة الثقافات الأخرى – على الوجه الذي سنوضحه هنا - ؛ فهم فـــي البلاد التـــي يكوّنون فيها أقلية بالنسبة لتعداد سكانها يمثلون ثقافة فرعية، تعي هويتّها الدينية، وتحرص عليها، ولها حقوق تكفلها شرائع الأديان الكبرى، وتحميها القوانين والأعراف والمواثيق الدولية. وفـــي البلاد التـــي يكونون فيها أكثرية السكان يمثلون فيها الثقافة الأم، وتمثل الأقليات ثقافات فرعية يجب احترامها ، والوفاء بحقوقها.

ذلك أن التعددية Pluralism أو التنوع Variety حقيقة ثابتة فـــي الوجود الطبيعي؛ وتعني الاختلاف فـــي أنواع الظواهر الكونية وهي واقع أراده خالق الكون سبحانه، وهو العليم بما خلق، الخبير بهيئات خلقه ووظائفها.

وتتجلى هذه التعددية فـــي ظاهرات التنوع فـــي كل من الغلاف الصخري والمائي والنباتي والحيواني والجوي الذي يكتنف الوجود البشري، وكل هذا التنوع تجمعه وحدة شاملة تتسق فيها كل الظاهرات المتنوعة ولا تتصادم أو تناقض إحداها الأخريات:

{خَلَقَ السَّمَاوَات بغَيْر عَمَد تَرَوْنَهَا وَأَلْقَى في الأَرْض رَوَاسيَ أَنْ تَميدَ بكُمْ وَبَثَّ فيهَا منْ كُلِّ دَابَّة وَأَنْزَلْنَا منَ السَّمَاء مَاءً فَأَنْبَتْنَا فيهَا منْ كُلِّ زَوْج كَريم هَذَا خَلْقُ اللَّه فَأَرُوني مَاذَا خَلَقَ الَّذينَ منْ دُونه بَل الظَّالمُونَ في ضَلال مُبين}(٨٧).

وهي ذات الحقيقة التـــي دعا القرآن الكريم الناس إلى تأملها، في قول الله تعالى: **{أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ أَنْزَلَ منَ السَّمَاء مَاءً فَأَخْرَجْنَا به ثَمَرَات مُخْتَلفاً أَلْوَانُهَا وَمنَ الْجبَال جُدَدٌ بيضٌ وَحُمْرٌ مُخْتَلفٌ أَلْوَانُهَا وَغَرَابيبُ سُودٌ وَمنَ النَّاس وَالدَّوَابِّ وَالأَنْعَام مُخْتَلفٌ أَلْوَانُهُ كَذَلكَ إنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ منْ عبَاده الْعُلَمَاءُ إنَّ اللَّهَ عَزيزٌ غَفُورٌ}**(٨٨).

---

(٨٧) السورة: ٣١ لقمان : ١٠-١١.
(٨٨) السورة : ٣٥ فاطر : ٢٧ -٢٨.

والتنوع أو التعددية فـــي نوع الإنسان – ذكر / أنثى - ، واختلاف لغاته وألوانه آية من آيات الله، ونعمة من نعمه.

{وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِلْعَالِمِينَ}(٨٩).

وتعدد الثقافات لا يقتضي بالضرورة تنازعها أو تصادمها. ورؤية صدام الثقافات فكرة تتعارض جذريًا مع رؤية الإسلام لهذا التنوع، وما رسم له من غايات تتمثل فـــي التعارف لا التنافر، والتعاون لا التناحر، والتناصر لا التخاذل.

{يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوباً وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ}(٩٠).

ونكتفي هنا بالقول إن التعددية الدينية لا تتنافى مع التعددية السياسية فـــي أصول الفكر الإسلامي؛ ذلك أن التعددية الدينية تتعلق بثوابت يمكن الوفاء بحقوقها فـــي ظل أي تنظيم سياسي ؛ لأنها قضايا كلية ثابتة فـــي جوهرها، وأعني بذلك العقيدة الإيمانية وشعائر الدين، وفروضه ، وإقامة أركانه، أما التنظيم السياسي فهو من المصالح المتغيرة التـــي تعود فـــي نشأتها وامتداداتها وتنظيماتها إلى ما يقرره العقل البشري الجمعي داخل كل ثقافة(٩١). وينطبق هذا القول على الأقلية المسلمة التـــي تعيش فـــي بلد تدين الغالبية العظمى من سكانه بالدين المسيحي أو الديانة البوذية مثلما ينطبق على الأقلية المسيحية أو اليهودية التـــي تعيش فـــي بلد تدين الغالبية العظمى فيه بالدين الإسلامي.

وحان الوقت للحديث عن خصائص الثقافة الإسلامية. وأود قبل البدء فـــي

---

(٨٩) السورة : ٣٠ الروم : ٢٢.

(٩٠) السورة : ٤٩ الحجرات : ١٣.

(٩١) محمد سليم العوا، التعددية السياسية من منظور إسلامي، مجلة منبر الحوار، السنة السادسة، العدد ٢٠، ١٤١١ هـــ، ١٩٩١م، ص ص ١٢٩ -١٣٨.

إيضاح هذه الخصائص أن أذكِّر القارئ بالتصور الذي طرحته قبلاً فـــي هذا الفصل، وميزت فيه بين الدين والتدين، والتفرقة التـــي قدمتها سلفًا حول ضرورة التمييز بين الثقافة، والمظاهر الثقافية. وأحب أن أضيف هنا بإيجاز ما يلـــي:

- إن الخصائص التـــي سوف أذكرها للثقافة الإسلامية تمثل فـــي مفرداتها ومجموعها التصميم المثالي الذي تطمح الثقافة الإسلامية إلى تحقيقه فـــي الواقع الحي الذي تحياه المجتمعات الإسلامية. وفـــي عبارة أخرى أقول إن تطبيق هذا المثال الثقافي فـــي المجتمعات المختلفة، ليس ضروريًا أن يكون منطبقًا – أكمل انطباق – على التصميم النظري الذي سوف أعرضه؛ ولكني أحسب أن هذا التصميم يمثل طموحًا ثقافيًا تسعى المجتمعات الإسلامية إلى تطبيقاته؛ لأنه مستقر فـــي أعماق قلوبها، وليس ضروريًا أن تنجح المجتمعات الإسلامية فـــي تطبيقه كاملاً فـــي هذا الجيل، ويكفي فـــي إثبات حيوية هذا المثال وقوته أن أبناء الثقافة الإسلامية، يبذلون فـــي سبيله جهودًا ملحوظة ، وبعض هذه المجتمعات – فـــي سبيل تحقيق هذا المثال – يعاني كثيرًا من ألوان القهر والظلم والتعذيب، وحين يستشعرون اليأس فـــي تحقيق المعالم الأساسية فـــي هذا المثال يضحون بأنفسهم كبارًا وصغارًا رجالاً ونساءً، وأنتقل الآن إلى ما يعين الله عليه من بيان لخصائص الثقافة الإسلامية.

* * *

خصائص الثقافة الإسلامية: . .

M

أود قبل بداية إيضاح بعض من أبرز خصائص الثقافة الإسلامية أن أؤكد على ما يلـــي:

- أننا سوف نعرض هذه الخصائص تحت عناوين رئيسية، نعرض فـــي كل منها جوهر الخصيصة وتضميناتها ومقتضياتها فـــي الحياة العامة بوجه عام ، وفـــي مجالات التربية بوجه خاص، وعرض الخصائص مفرقة وموزعة على هذه العناوين

إنما أردنا به تيسير عرضها، ولكنها فـــي واقع الأمر تمثل كلاً متكاملاً، لا ينفك أحد أجزائه عن سائر الأجزاء.

- وأستأذن فـــي أن أذكر بأني أعرض فـــي هذه الخصائص التصميم الأمثل للثقافة الإسلامية، التصميم الذي يطمح المسلمون إلى تحقيقه، ويجاهدون فـــي سبيل إنجازه، وإن لم يتح لهم النجاح فيه بشكل كامل؛ لاعتبارات داخلية، تخص نمط حياتهم المعاصر، وأخرى خارجية تتعلق بالقوى الأجنبية ، دائبة السعي بشتى الطرق ومختلف الأساليب – لأن يجعلوا شعوب الأمة الإسلامية تابعة لدول الغرب "الأوروبي – الأمريكي" سياسيًا واقتصاديًا وثقافيًا وتقنيًا.

- وقد ألزمني سرد هذه الخصائص أن أعرضها فـــي نموذج خطي رأسي؛ تتوالى فيه الخصائص، وأؤكد أن هذا النظام فـــي العرض يجب ألا يوحي بأهمية إحدى الخصائص على ما عداها، وذلك فيما عدا الخصيصة الأولى (ثقافة إيمانية موحدة)؛ حيث اعتبرها الركيزة الأساسية التي تعتمد عليها الخصائص التالية:

١- ثقافة إيمانية موحِدة (ركيزة كل الخصائص)

جوهر الثقافة الإسلامية هو أنها ثقافة إيمانية موحِّدة، ووصف إيمانية يعني أن من سمات المسلم الإيمان بالقلب وبالعقل، بأن الكون بما فيه ومن فيه مخلوق لله سبحانه وتعالى؛ خالق السموات والأرض وما بينهما، وفاطر كل مخلوق فـــي الوجود الطبيعي وفـــي الوجود الاجتماعي على هيئة معينة، تؤدي وظائف فـــي هذا الكون، جعلته متسقًا فـــي حركته، موفيًا بمتطلبات الحياة لكل مخلوقات الله. ووصف الثقافة بأنها موحِّدة يعني أن المسلم الحق يعتقد – بالقلب وبالعقل – أن خالق هذا الكون واحد أحد فرد صمد، لم يلد، و لم يولد، وليس لـــه كفؤ، وليس كمثله شيء، وهو السميع البصير.

ولذا، فإن ركيزة خصائص الثقافة الإسلامية هي الإيمان بحقيقتين متلازمتين؛ لا تنفك إحداهما عن الأخرى: حقيقة أحدية الألوهية، وحقيقة العبودية، وتعني الأولى

تفرد الخالق جَلّ علاه بالألوهية ، وأن وجود الله سبحانه وتعالى وجود متميز عن وجود مخلوقاته جميعها، وتعني الثانية أن كل ما عدا الله عبيد لله جَلّ علاه.

وتوحيد الألوهية كان هو الأساس فـــي كل الديانات التـــي جاء بها — من قبل الإسلام — رسل اصطفاهم الله سبحانه لرسالته؛ ففي التنـــزيل الحكيم: **{وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ مِنْ رَسُولٍ إِلا نُوحِي إِلَيْهِ أَنَّهُ لا إِلَهَ إِلا أَنَا فَاعْبُدُونِ}**(٩٢).

{لَقَدْ أَرْسَلْنَا نُوحاً إِلَى قَوْمِهِ فَقَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ إِنِّي أَخَافُ عَلَيْكُمْ عَذَابَ يَوْمٍ عَظِيمٍ}(٩٣).

{وَإِلَى مَدْيَنَ أَخَاهُمْ شُعَيْباً قَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ قَدْ جَاءَتْكُمْ بَيِّنَةٌ مِنْ رَبِّكُمْ}(٩٤).

{فَلَمَّا أَتَاهَا نُودِيَ يَا مُوسَى إِنِّي أَنَا رَبُّكَ فَاخْلَعْ نَعْلَيْكَ إِنَّكَ بِالْوَادِ الْمُقَدَّسِ طُوىً وَأَنَا اخْتَرْتُكَ فَاسْتَمِعْ لِمَا يُوحَى إِنَّنِي أَنَا اللَّهُ لا إِلَهَ إِلَّا أَنَا فَاعْبُدْنِي وَأَقِمِ الصَّلاةَ لِذِكْرِي}(٩٥).

ويقص القرآن الكريم أن التوحيد كان ديانة إبراهيم عليه السلام، وأنه الدين الذي وصَّى به إبراهيم إسماعيل وإسحاق، وأن يعقوب ابن إسحاق كان يدين بالتوحيد، ووصى به بنيه حال موته(٩٦).

واليهودية فـــي حقيقتها دين توحيد جاء به موسى عليه السلام لبني إسرائيل؛ إلا أن بني إسرائيل من قبل موسى ومن بعده شوهوا هذا الدين، وحرفوا الكلم عن

---

(٩٢) السورة : ٢١ الأنبياء : ٢٥.
(٩٣) السورة : ٧ الأعراف : ٥٩.
(٩٤) السورة : ٧ الأعراف : ٨٥.
(٩٥) السورة : ٢١ طه : ١١-١٤.
(٩٦) راجع الآيات الكريمة فـــي سورة ٢ البقرة : ١٣٠-١٣٣.

مواضعه، وافتروا على "إله إسرائيل"، فقالوا: إنهم أبناء الله وأحباؤه، كما قالوا: "إن عُزيرًا ابن الله".

وجاء عيسى عليه السلام بالمسيحية دين توحيد ؛ ولكن انتهت عقائد بعض طوائف المسيحية إلى جعل التوحيد توحيدًا بين أقانيمَ ثلاثة: الأب والابن والروح القدس، وذلك على النحو الذي تنوعت فيه تصورات الكنائس المسيحية.

وقد استنكر القرآن الكريم ما أدخل على الديانتين: اليهودية والمسيحية من تحريف:

{وَقَالَتِ الْيَهُودُ عُزَيْرٌ ابْنُ اللَّهِ وَقَالَتِ النَّصَارَى الْمَسِيحُ ابْنُ اللَّهِ ذَلِكَ قَوْلُهُمْ بِأَفْوَاهِهِمْ يُضَاهِئُونَ قَوْلَ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ قَبْلُ قَاتَلَهُمُ اللَّهُ أَنَّى يُؤْفَكُونَ}(٩٧).

ونستطيع أن نخلص مما قدمنا هنا أن "التوحيد الكامل" هو الخصيصة الركيزة فـي خصائص الثقافة الإسلامية ، وأنه إفراز لعقيدة دينية تمثل ركنًا من أركان الإسلام فـي ضرورة أن يشهد المسلم: "أن لا إله إلا الله وأن محمد رسول الله"، وأن يؤمن بالأنبياء والرسل السابقين وبكتبهم، وباليوم الآخر وبالبعث.

والإيمان بأحدية الخالق – جَلّ علاه – يعني تفرد صفاته سبحانه بمعنى أنه: ليس كمثله شيء، وأنه خالق كل شئ ، **{وَخَلَقَ كُلَّ شَيْءٍ فَقَدَّرَهُ تَقْدِيراً}**(٩٨). وأنه سبحانه مالك كل شيء فـي السماوات والأرض وما بينهما **{وَلِلَّهِ مُلْكُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا}**(٩٩). وأنه سبحانه – قيوم على كل من خلق ، وسائر ما خلق . وقوامته تتمثل فـي أنه الرازق لكل البشر الذين خلقهم، ولسائر أمم الحيوان والطير مما خلق: **{يَا أَيُّهَا النَّاسُ اذْكُرُوا نِعْمَتَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ هَلْ مِنْ خَالِقٍ غَيْرُ اللَّهِ يَرْزُقُكُمْ مِنَ**

---

(٩٧) السورة : ٩ التوبة : ٣٠.
(٩٨) السورة : ٢٥ الفرقان : ٢.
(٩٩) السورة : ٥ المائدة : ١٧.

السَّمَاءِ وَالأَرْضِ لا إِلَهَ إِلَّا هُوَ فَأَنَّى تُؤْفَكُونَ}(١٠٠).

{وَمَا مِنْ دَابَّةٍ فِــي الأَرْضِ إِلا عَلَى اللَّهِ رِزْقُــهَا وَيَعْلَمُ مُسْتَقَرَّهَا وَمُسْتَوْدَعَهَا}(١٠١).

وتتمثل أيضًا فيما جاء فـــي الحديث الشريف خاصًا بأنه لو اجتمع الناس جميعًا على أن يضروا إنسانًا فلن يضروه إلا بما كتب الله عليه، ولو اجتمع كل الناس على نفعه فلن ينفعوه إلا بما كتبه الله له.

إن عناية الدين الإسلامي بتأصيل وحدة الألوهية تعادل عنايته بتأصيل الإخاء الإنساني بين البشر جميعًا. وهذا ماثل بقوة في قول الحق تبارك وتعالى: **{يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالاً كَثِيراً وَنِسَاءً وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالأَرْحَامَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيباً}**(١٠٢).

ولنلحظ هنا أن الحديث موجه إلى الناس لا إلى المؤمنين ولا إلى المسلمين، وإنما إلى كل البشر دونما تفرقة فـــي الانتماء الديني.

وجدير بنا أن نتساءل عن تضمينات "أحدية الألوهية" ومقتضياتها فـــي حياة البشر بعامة، وماذا لها من تطبيقات فـــي تربية البشر سواء فـــي الأسرة أو فـــي مؤسسات التعليم، فنقول:

إن الإيمان بحقيقة أحدية الألوهية توأم لحقيقة أخرى هي أن العبودية لا تكون إلا لله وحده؛ فهي إذن تحرير للإنسان من الخضوع لغير الله. وهذا يعني أن حياة الإنسان مقدسة، لا يجوز لأحد أن يعتدي عليها ، فـــفي التنـــزيل الحكيم:

---

(١٠٠) السورة : ٣٥ فاطر : ٣.
(١٠١) سورة : ٤ النساء : ١.
(١٠٢) سورة : ١١ هود : ٦.

{ . . .أَنَّهُ مَنْ قَتَلَ نَفْساً بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي الأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعاً وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَا أَحْيَا النَّاسَ جَمِيعاً }[١٠٣].

فـــي هذه الآية الكريمة تأكيد واضح لحق المساواة الذي تتبارى المواثيق الوضعية فـــي ترسيخه، إنه حق مقرر منذ أربعة عشر قرنًا، فالناس من منظـــور الثقافة الإسلامية خلقوا — أحرارًا متساويين — لخالق واحد، ولا يجوز أن يعتـــدي عليهم أو يستعبدوا — بأية صورة من صور الاستعباد — بمعنى أنه لا يجوز أن تنتقص حقوقهم الأساسية فـــي الأمن النفسي والأمن الاقتصادي والاجتماعي جميعًا دون نظر إلى انتمائهم الديني أو العرقي أو النوعي أو الطائفي أو الطبقي.

وفـــي أقوال رسول الإسلام ما يؤكد هذا المعنى ؛ لو أن فاطمة بنت محمـــد سرقت لقطع محمد يدها، ولا تمايز بين الأفراد فـــي تطبيق الشريعة، كلهم سواسيـــة: "ألا إن أضعفكم عندي القوي حتى آخذ الحق منه، وأقواكم عندي الضعيف حتى آخذ الحق له".

ومن شأن كفالة حق المساواة أن تفجر فـــي الناس — جميعًا — طاقات هائلة ، يجب أن يحافظ عليها، بالاستغلال الرشيد، وبالتنمية المطردة التـــي تنمي هذه الطاقات، وأن يحتفظ بها — أطول وقت ممكن.

هذا، ومما تضيفه عقيدة الإيمان الموحِّدة إلى شخصية الفرد تحريره من الخوف، ومن الانقياد لغير الله، ولغير ما يمليه شرع الله، وما اتفق عليه العقل الجمعي لجماعة المسلمين، ومن شأن هذا الإيمان أن يحفز الإنسان إلى السعي فـــي الحياة معتصمًا بالله سبحانه ليهديه إلى صراط مستقيم.

---

(١٠٣) السورة : ٥ المائدة : ٣٢.

هذا، وخصيصة الألوهية الموحِّدة يمكن أن تنمي فـــي عقول الأجيال الناشئة فـــي الأسرة وفـــي المدرسة وفـــي أجهزة الإعلام الجماهيري بوسائل شتى أذكر هنا **بعض الأمثلة لها:**

- أن ينص فـــي الوثائق الأساسية المنظمة للمجتمعات الإسلامية على حرية الاعتقاد الديني، وحماية أصحاب الديانات المختلفة من أي قهر أو عسف أو إكراه تنفيذًا للنفي القرآنـــي الواضح والأكيد فـــي مثل قوله تعالى: **{لا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ }**(١٠٤).

- وقوله: **{وَقُلِ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكُمْ فَمَنْ شَاءَ فَلْيُؤْمِنْ وَمَنْ شَاءَ فَلْيَكْفُرْ}**(١٠٥).

- **{إِنَّكَ لا تَهْدِي مَنْ أَحْبَبْتَ وَلَكِنَّ اللَّهَ يَهْدِي مَنْ يَشَاءُ}**(١٠٦).

- أن تحرص الهيئات المسؤولة عن التعليم فـــي إعداد المواد التعليمية على أن تصمم المواد وتحرر، بصورة تدعو المتعلمين إلى التأمل فـــي آيات الله فـــي الكون ودراستها؛ لاكتشاف ما أودع الله فـــي بنيتها وفـــي حركتها من أسرار تدل على وجود الله الواحد الأحد، المنـــزه عن الشريك أو المثل. وفـــي سائر المواد الدراسية والأنشطة (اللغات – العلوم – المواد الاجتماعية – الرحلات – والنشاط المدرسي). فرصٌ يجب أن تنتهز لتحقيق هذه الغاية.

- وتحقيق هذه الغاية يستلزم أن يكون فـــي برامج إعداد المعلمين فـــي كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين مقرر أو أكثر يدرس للطلاب المعلمين لتعريفهم بخصائص الثقافة الإسلامية، يكون من بين أهدافه تنمية وعي المعلمين - فـــي كافة التخصصات – بأهمية الثقافة الإسلامية فـــي تنمية الذاتية الثقافية للأفراد وللجماعات وللأمة، وخاصة فـــي ضوء الأوضاع العالمية المعاصرة التـــي جيَّشت

---

(١٠٤) السورة : ٢ البقرة : ٢٥٦.
(١٠٥) السورة : ١٨ الكهف : ٢٩.
(١٠٦) السورة : ٢٨ القصص : ٥٦.

فيها الولايات المتحدة الأمريكية وحلفاؤها من دول الغرب قواها السياسية والاقتصادية والإعلامية "لعولمة الثقافة الغربية" على حساب ثقافات الشعوب النامية، واختصت الثقافة الإسلامية بنصيب موفور من حملات الافتئات والافتراءات والتضليل والتشويه المتعمد للإسلام، واعتباره العدو الأخضر الذي يجب أن يُصارَع ، بعد أن صُرِع العدو الأحمر (الاتحاد السوفيتي السابق).

٢- ثقافة « إنسانية عالمية » :

تكتسب الثقافة الإسلامية هذه السمة من الدين الإسلامي ؛ المصدر الأصلي لهذه الثقافة؛ فالإسلام "الدين" والإسلام "الثقافة" يؤمن بالإنسان، ويرى أنه أكرم مخلوقات الله، وأبرز مظاهر تكريمه هو عهد استخلاف الإنسان عن الله في عمران الحياة وتسييرها.

إن الإسلام "الدين" والإسلام "الثقافة" يؤمن أشد الإيمان وأعمقه بوحدة الإنسانية، في سائر البقاع ، ولنقرأ سويًا قول الله تعالى :

- **{إِنَّ هَذِهِ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَأَنَا رَبُّكُمْ فَاعْبُدُونِ}**[١٠٧].
- **{وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِلْعَالِمِينَ}**[١٠٨].
- **{قُلْ إِنَّمَا يُوحَى إِلَيَّ أَنَّمَا إِلَهُكُمْ إِلَهٌ وَاحِدٌ فَهَلْ أَنْتُمْ مُسْلِمُونَ}**[١٠٩].

وهكذا يجب أن يتأصل في عقول الناس أن الثقافة الإسلامية تؤمن بأن جميع البشر لا يخضعون إلا لعبادة إله واحد، وهو وحده الجدير بالعبادة، التي يرتد عائدها على العباد أنفسهم: اطمئنانًا ، ودفعًا لمظاهر القلق، ومجانبة لحالات الإحباط

---

(١٠٧) السورة : ٢١ الأنبياء : ٩٢.
(١٠٨) السورة : ٣٠ الروم : ٢٢.
(١٠٩) السورة : ٢١ الأنبياء : ١٠٨.

واليأس. {وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالأنْسَ إلا لِيَعْبُدُون مَا أُرِيدُ مِنْهُمْ مِنْ رِزْقٍ وَمَا أُرِيدُ أَنْ يُطْعِمُونِ إِنَّ اللَّهَ هُوَ الرَّزَّاقُ ذُو الْقُوَّةِ الْمَتِينُ }(١١٠).

وترتد وحدة الأسرة الإنسانية — من المنظور الإسلامي — إلى وحدة الأصل؛ إذ أن الناس جميعًا أبناء آدم، وآدم من تراب؛ وكل البشر — أبناء آدم — خلقوا من طين واحد، ولكن بعض الأفراد والجماعات ، وبعض الشعوب لا تؤمن بهذه الحقيقة أو تؤمن بها، وتتعمد نسيانها بصورة أزعجت شاعر المهجر الكبير إيليا أبو ماضي، فصاح صيحته العارمة في قصيدته الرائعة التي جعل عنوانها "الطين" وفيها يقول:

نسى الطين ساعة أنه ∴ طين حقير فصال تيهًا وعربد
وكسا الخز جسمه فتباهى ∴ وحوى المال كيسة فتمرد
يا أخي لا تشح بوجهك عني ∴ ما أنا فَحْمَة، ولا أنت فَرْقَد

وليس في التراث الثقافي للإسلام "الدين" أية شائبة، أو نزعة للتطرف العنصري ضد أية ثقافة، على نحو ما تجلي في الفاشية والنازية الأوروبية في العقدين الرابع والخامس في القرن العشرين، أو مثلما حدث في التفرقة العنصرية التي مارستها ثقافة الرجل الأبيض في جنوب أفريقيا، أو مثل ما تمارسه دولة إسرائيل — الآن — في فلسطين، من جرائم عنصرية تمثلت في: استخدام أساليب الإبادة والقتل الجماعي، وتدمير المنشآت ، وتلويث المقدسات الدينية وهدمها، واغتيال من يشتبه فيهم من الفلسطينيين، أو تعريضهم لأبشع أنواع العقاب، دون محاكمة عادلة، أو ترحيلهم من وطنهم.

ومما يؤكد أن الإسلام "دينًا وثقافةً" قد احتفى بجنس الإنسان احتفاءً عظيمًا؛

(١١٠) السورة : ٥١ الذاريات : ٥٥-٥٧.

لمجرد أنه إنسان مستخلف عن خالقه أن ننظر فـــي عدد مرات تكرار كلمة "إنســـان" – نكرة ومعرفة بأل – فـــي القرآن الكريم ؛ لنجد أن مفردها ذكر (٦٥) مرة، وأن جمع الكلمة : (أناس – أناسي – الناس) قد جاء فـــي القرآن الكريم (٢٤٥) مرة، أي أن جملة تكرارها – مفردة وجمعًا – وصل إلى (٣١٠) مرة.

وحين نقارن هذا التكرار بتكرار كلمة مسلم ومسلمة، ومثنى مُسلم، وجمع مسلم ومسلمة – نكرة ومعرفًا بأل – نجد أن جملة تكرار هذه الكلمات جميعها فـــي القرآن الكريم بلغ (٤٢) مرة . . . أليس فـــي هذه المقارنة البسيطة ما يدل على تكريم ثقافة الإسلام للإنسان فـــي ذاته ولذاته ؟ وأقول: بلى؛ ولكن أكثر الناس فـــي محاولة "عولمة الثقافة" لا يفقهون ، وإن فقهوا فهم لا يعملون، وفق ما يفقهون؛ وكأنهم صمٌ بكمُ عميٌ ؛ ختمت العنصرية على نفوسهم ، وأعمى الحقد أبصارهم، وأزاغ بصائرهم.

أكرم الناس أتقاهم :

وثقافة الإسلام لم تترك الناس سدى دون معيار يقاس به تفاضلهم؛ ففي الوقت الذي يقر فيه الإسلام بأنه لا فضل لعربي على أعجمي، ولا لأبيض على أسود، ولا لغني على فقير، ولا لرجل على امرأة – يضع معيارًا فارقًا لحسنات الناس من سيئاتهم، معيارًا يعتمد عليه فـــي الثواب والعقاب، وتتحدد به مسئولية الإنسان. وهذا المعيار هو قول الحق تبارك وتعالى : **{إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ}**[111] . . . صدق الله العظيم.

ويحتاج هذا المعيار أن نجليّه – قدر وسعنا – رغبة فـــي أن نكون صادقين فـــي إعماله، حينما نفاضل بين الناس – من منظور الثقافة الإسلامية، فنقول:

" أَتْقَى " على وزن أفعل اسم تفضيل، والجذر اللغوي لكلمة "التقوى" ولاسم التفضيل هو : وَقَيْتُ الشيءَ : إذا صنته، وسترته، وحميته من الأذى أو أسباب التلف.

---

(١١١) راجع المعجم الوسيط ، ولسان العرب.

ومنه الوِقاية (بكسر الواو وفتحها وضمها). **واتقيتُ** بالشيء: جعلته وقايةً لك من شيء آخر، **واتقَّي الله:** خاف عقابه، وتجنب ما يكرهه سبحانه. والمصدر منه تُقًّى وتقيّة. والاسم **التقوى:** الخشية والخوف، **وتقوى الله:** خشيته وامتثال أوامره، واجتناب نواهيه. والله – سبحانه – أهل التقوى، وأهل المغفرة ، بمعنى أنه أهل لأن يُتقى وأن يُخاف.

وقال ابن منظور : التُّقَاة، والتَّقيَّة، والتقوى. بمعنى واحد. ونتساءل: **ما التقوى** التـــي يتفاضل بها الناس؟

ونجيب : إن الدلالات التـــي حددها "العربية" لغة الثقافة "الإسلامية" ووعاؤها تشير إلى أن التقوى ليست – كما شاع فـــي عقول بعض المسلمين – مجرد أداء الشعائر المفروضة على ما لها من أهمية قصوى فـــي التدين، إن شعائر الدين: الصلاة والصوم والزكاة والحج لها من منظور الثقافة الإسلامية امتدادات فـــي مجالات الحياة كلها، ولنأخذ مثلاً الصلاة، إنها ليست مجرد عمل الجوارح: فـــي القيام والركوع والسجود، وتلاوة القرآن والتشهد؛ بل إن الصلاة الحقة هي التـــي تنهى عن الفحشاء والمنكر: **{اتْلُ مَا أُوحِيَ إِلَيْكَ مِنَ الْكِتَابِ وَأَقِمِ الصَّلاةَ إِنَّ الصَّلاةَ تَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَلَذِكْرُ اللَّهِ أَكْبَرُ وَاللَّهُ يَعْلَمُ مَا تَصْنَعُونَ}**[١١٢].

والفحشاء هي كل قبيح شنيع من قول أو فعل، والمنكر: هو كل ما تحكم العقول الصحيحة بقبحه وما يقبحه الشرع أو يحرِّمه أو يكرِّهه. ومعنى أن الصلاة تنهى عن الفحشاء والمنكر هو أن المسلم حين يقيم الصلاة يكون فـــي اتصال مع ربه، وعليه فـــي هذا اللقاء أن يستحي فـــي اتصاله بخالقه وهو غير متطهر من دنس الفحشاء والمنكر. وفـــي ذات المعنى جاء حديث الرسول r : "من صلى صلاة لم تنهه عن الفحشاء والمنكر لم يزدد بها من الله إلا بُعدًا"[١١٣].

---

(١١٢) السورة : ٢٩ العنكبوت : ٤٥.

(١١٣) رواية جرير.

ولذا نقول : إن الآية الكريمة والحديث الشريف يؤكدان أن أقدر الناس على الوفاء بأمانة التقوى هو الأقدر على النهوض بتبعة الأمانة كاملة، بأن يعرف مواضع المعروف ويلتزم بها دائمًا، ومواضع المنكر أو المحظور فلا يقع فيها، وأن يكون هذا الصنيع عادة له.

ونخلص مما سبق إلى القول إن معيار التفاضل بين الناس هو أداء "الفرد لمسؤوليته" تجاه ربه، وتجاه ذاته، وتجاه أسرته، وتجاه العمل الذي نُصِّب لأدائه، وتجاه وطنه، وتجاه أمته، وتجاه الإنسانية؛ هكذا في نظام دوري متواصل لا انفكاك لعرى حلقاته. ويبطل من هذا المنظور أن نفاضل بين الناس بميزان السلالة أو النسب أو النوع أو المكانة الاجتماعية ، أو القدرة المالية، أو الذكاء، أو العلم، لأن الراجح في كل ميزان من تلك الموازين — التي ذكرنا — قد يرتد مرجوحًا لاعتبارات تتصل بما هيئ للناس من خبرات، وما ركب فيهم منذ ولادتهم من استعدادات ؛ فالعلم ليس مُرجحًا إلا إذا وظف فيما ينفع الناس، والذكاء ليس مُرجحًا إلا إذا هدى من يحوزه إلى طريق الهدى والرشاد، واتضاع النسب ليس مرجوحًا إلا إذا قاد صاحبه إلى الفحشاء والمنكر. ويبقى القسطاس الذي لا يتخلف {**إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ**}[١١٤]. .. **أقدركم على إنجاز ما وكل إليه المجتمع في مجالات الحياة كافة، وفقًا لما جاء به الشرع وسلَّم به العقل.**

هذا، وتأصيل سمة "الإنسانية" من منظور إسلامي في نفوس الأجيال الناشئة يستلزم أن تحرص المؤسسات العاملة في مجال التنشئة الاجتماعية والتعليم على القيام بما يلي:

- أن يكون الكبار في المجتمع الإسلامي قدوة للصغار في تأكيد مبدأ المساواة بين الناس بالفعل لا بالقول، وبالسلوك العملي لا بالوعظ الشفوي، فلا يسخرون

---

(١١٤) السورة:٤٩ الحجرات : ١٣.

من الناس، ولا يحقرون من شأنهم.

- أن تحرص مؤسسات التعليم – وخاصة في مراحل الطفولة – على أن تصل أطفال المسلمين بالأطفال في المجتمعات الأخرى بوسائل شتى: حكاية القصص، وعرض الأفلام، والصور ، ونحو ذلك.

- أن يتسم المناخ الثقافي في المدرسة وفي الفصول الدراسية بالمساواة بين المتعلمين، وفي علاقة المعلم بتلاميذه، وفي إتاحة فرص السؤال، وفرص التعبير الحر عن أفكارهم ؛ بصرف النظر عن مستويات أسرهم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

- أن يتقبل المعلمون والمعلمات المستوى الثقافي المتنوع لمن يفدون إلى مؤسسات التعليم، والتقبل لا يعني القبول، وإنما يعني احترام الواقع الثقافي للأطفال، ومحاولة ترقيته ، بطريقة لا تشعر الصغار بالدونية، وتحفزهم إلى أن يحسنوا ذواتهم. وأقرب مثل يرد إلى الذهن - الآن – هو اختلاف اللهجات العامية التي يتحدثها الصغار عن اللغة الفصحى أو الفصيحة التي يراد تعلمها وتعليمها في المدارس. على المعلم أن يتقبلها وأن يحرص على ترقيتها إلى اللغة الفصيحة.

٣- ثقافة كُلِّيَّة :

من خصائص "الثقافة الإسلامية" أنها كل مركب تتناسج أجزاؤه في بنية ذهنية متسقة، وهذه البنية الذهنية المتسقة انعكاس طبيعي لكينونة المصدر الأصلي للثقافة وهو الإسلام "الدين".

فالإسلام دين كلِّي ؛ تلتحم فيه المبادئ العامة والعقيدة بالشريعة – العبادات والمعاملات – بأخلاقيات السلوك الفردي والسلوك المجتمعي. وبين هذه الجزئيات صلات وتفاعلات ، جعلت ثقافة الإسلام نمطًا من أنماط الحياة يتسم بالاتساق والانسجام، بصورة تكشف عن عظمة هذا الدين.

فلنتأمل سويًا قول الحق تبارك وتعالى :

{أَفَتُؤْمِنُونَ بِبَعْضِ الْكِتَابِ وَتَكْفُرُونَ بِبَعْضٍ فَمَا جَزَاءُ مَنْ يَفْعَلُ ذَلِكَ مِنْكُمْ إِلا خِزْيٌ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَيَوْمَ الْقِيَامَةِ يُرَدُّونَ إِلَى أَشَدِّ الْعَذَابِ وَمَا اللَّهُ بِغَافِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ}(١١٥).

لقد درجنا فـــي تعليم "علوم الدين" على أنها معارف مجزأة مفككة؛ فالعقائد شعبة تقف وحدها وتخصص لها "علم الكلام"، والشريعة لا تزال تدرس على أنها فقه العبادات وفقه المعاملات، وأصول الفقه مبحث مستقل. وأحسب — والله أعلم — أنه أكثر المباحث صلة بالجدل العقلي المطلوب لترسيخ الذاتية الثقافية للإسلام، لما أحدث فيه علماء أصول الفقه القدامى والمحدثون من امتدادات رأسية وأفقية ، وتنقيبات فـــي عمق أغواره.

وأعتقد أن التفكك والتجزئة فـــي درس "علوم الدين" أمر قصد به تيسير الفَهم والإفهام الذي يفيد منه مريدو التخصص الدقيق فـــي علوم الدين فـــي مراحل الدراسات العليا. ولكنها قليلة الفائدة فـــي التعريف بالثقافة الإسلامية؛ لأن الثقافة الإسلامية معنية بالكليات لا بالجزئيات، وبالمفاهيم الكبرى الجامعة الموحِّدة لروح الإسلام؛ والتـــي تمتد جذورها إلى كل ما جاء به الإسلام لهداية الناس فـــي مجالات الحياة كافة، بوصفه دينًا ودولة، دنيا وآخرة، عقائد وشرائع، علومًا وثقافة، فنًا وأدبًا، نظمًا اجتماعية وسياسية وثقافية.

الثقافة الإسلامية — فيما أرى — مركب يستفاد فـــي بنيته المعرفية، وفـــي توظيفها فـــي حياة الناس بمقاصد الدين الإسلامي موزعة فـــي قطاعات الحياة الإنسانية، موصول بعضها ببعض، بصورة تجلِّى كلية "الدين" وكلية الثقافة المنبثقة عنه فـــي كل مترابط.

وفـــي القرآن الكريم نصوص كثيرة اتسق فيها ما يتصل بالعقيدة، بما يتصل

---

(١١٥) السورة: ٢ البقرة : ٨٥.

بالفكر السياسي، وبما يتصل بالمجتمع السياسي، والجهاد فـــي سبيل الله بالمال وبالأنفس فلنقرأ سويًا قول الله تعالى :

{يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلَى تِجَارَةٍ تُنْجِيكُمْ مِنْ عَذَابٍ أَلِيمٍ تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَتُجَاهِدُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ بِأَمْوَالِكُمْ وَأَنْفُسِكُمْ ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ يَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ وَيُدْخِلْكُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ}(١١٦).

وقد وصف المنهج الذي يبرز خصيصة كلية الثقافة الإسلامية بأنه المنهج الأكثر سدادًا ودقة؛ حيث تدرس فيه قضايا المجتمع الإسلامي فـــي إطار نظام يتكامل فيه ما يتصل بالدولة ونظام الحكم مع ما يتصل بمفردات العقيدة، ومبادئ الشريعة، فـــي نسيج مندمج؛ لا تنفصل فيه اللُّحمة عن السداة، وتتصل فيه أوثق اتصال الأحكام والتشريعات التـــي تخص الفرد بما يخص الأسرة والجماعة والمجتمع(١١٧).

ويُضرب مثل لإيضاح الكلية والتكامل فـــي الثقافة الإسلامية بالطهارة التـــي لا تصح الصلاة بدونها، وذلك بتأكيد أن الطهارة الشرعية ليست قاصرة على جانب التعبد الخالص بالصلاة، وإنما هي مطلب شرعي يمتد إلى نظافة الملبس : **{وَثِيَابَكَ فَطَهِّرْ وَالرُّجْزَ فَاهْجُرْ}**(١١٨)؛ والمأوى، والطعام والشراب، كما يمتد إلى نظافة الشارع، والتجمعات السكنية. وحماية كل هذه المواقع من التلوث، والمحافظة على سلامة البيئة، وصيانة المصادر الطبيعية من التلوث.

فالطهارة – إذن – ليست مقصورة على الطهارة للصلاة؛ وإنما هي قاعدة عامة مطلقة لجميع حالات المسلم ؛ فـــي انفراده وفـــي أسرته، وفـــي الحي الذي يعيش فيه والأحياء التـــي يعيش فيها آخرون؛ فالمسلم منهي عن التبول أو التغوط على

---

(١١٦) السورة : ٦١ الصف : ١٠-١٣.

(١١٧) محمد مهدي شمس الدين ، فـــي الاجتماع السياسي الإسلامي بيروت. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ١٩٩٢، ص : ١٧ ، ٣٠.

(١١٨) السورة : ٧٤ المدثر: ٣-٤.

شواطئ الأنهار، أو فـــي مساقط الأشجار ، أو المزارع المثمرة، أو فـــي عرض الطريق، وأحسب أن مثل الأعمال التـــي نهى عنها الإسلام ، وحذر من الوقوع فيها تدخل فـــي إطار الفحشاء والمنكر ؛ مما ينكره العقل، ويأباه الشرع، وقد توعد القرآن الكريم من يعملون الفاحشة، أو يحبون انتشارها فـــي المجتمع المسلم بعذاب أليم: **{إِنَّ الَّذِينَ يُحِبُّونَ أَنْ تَشِيعَ الْفَاحِشَةُ فِي الَّذِينَ آمَنُوا لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ فِي الدُّنْيَا وَالآخِرَةِ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنْتُمْ لا تَعْلَمُونَ}**(١١٩).

والإضافة الجديدة التـــي تستحق النظر والتأمل والنقد وصولاً إلى التآزر فـــي تأكيد خصيصة كلِّية الثقافة الإسلامية ماثلة فـــي تصور جديد جعل عنوانه **"نحو تفعيل مقاصد الشريعة"**(١٢٠).

وتتمثل هذه الإضافة فـــي رؤية جديدة للقضايا الكلية التـــي كلف الله بها الإنسان بوصفه مستخلفًا عن الله فـــي عمارة الكون، تلك الكليات التـــي تفرغ لها علماء أجلاء قدامى ومحدثون. وتـــمّ حصرها فـــي حفظ: النفس والعقل والدين والنسل، والمال على النحو الذي قدمه "أبو حامد الغزالي" (٥٠٥ هـــ) فـــي كتابه : "المستصفى". وقد عني علماء أصول الفقه – لفترة طويلة – بقضايا جوهرية فـــي تلك المقاصد مثل كيف تحدد؟ وما مصدرها؟ (العقل – الشرع – الاجتهاد – القياس)، وهل فـــي نصوص الدين ما يوحي بنظام أولويات يجب الالتزام به عند اعتبار هذه المقاصد سواء فـــي حفظها أو تنميتها أو إعمالها؟

وقد دار جدلٌ اتسم بالجدية والصدق فـــي النظر فـــي كل مقصد من هذه المقاصد لبيان ما ينبغي أن يتوفر فـــي كل منها فـــي ثلاث مستويات: ما هو ضروري؟ وما هو حاجي؟ وما هو تحسيني؟ والإضافة التـــي قدمت فـــي هذا السفر

---

(١١٩) السورة : ٢٤ النور : ١٩.

(١٢٠) جمال الدين عطية: نحو تفعيل مقاصد الشريعة. دمشق: المعهد العالمي للفكر الإسلامي ودار الفكر للطباعة والنشر، ١٤٢٢ هـــ - ٢٠٠١م.

العظيم تتلخص فـــي أن مؤلف الكتاب انتهى إلى ما يلـــــي:

- توسع فـــي بيان المقاصد، فبدلاً من خمس أو ست – فـــي رأي بعض العلماء – جعلها أربعة وعشرين مقصدًا، وأسس هذه التوسعة على تصورين.. **أولهما:** أن المقاصد تتنوع فـــي نشأتها وفـــي طبيعتها إلى: (١) مقاصد الخلق التكويني. (٢) المقاصد العليا للشريعة. (٣) المقاصد الكلية للشريعة. (٤) المقاصد الخاصة للشريعة. (٥) المقاصد الجزئية للشريعة. (٧) مقاصد المكلفين[١٢١].

- وواكب هذه التوسعة تصور ثان رأى فيه "جمال عطية" أن المقاصد تتوزع على أربعة مجالات يسعى فيها البشر ليحققوا هذه المقاصد وهي: (١) مجال الفرد. (٢) مجال الأسرة. (٣) مجال الأمة. (٤) مجال الإنسانية جمعاء[١٢٢].

- اعتمد المؤلف فـــي توسعة المقاصد على القرآن الكريم ، وعلى ما كتبه أهل الفقه من العلماء، وما يحتاج إليه المجتمع المعاصر من مقاصد يجب الاهتمام بها كالحرية، والعدل الاجتماعي، والمشاركة، والشورى، والإخاء، والتكافل، والكرامة ونحوها.

- رأى أن المراتب الثلاث التـــي يتصورها بعض العلماء لمطالب كل مقصد (الضروري، والحاجي والتحسيني) تؤلف وحدة واحدة، وأنها تنصرف إلى الوسائل المؤدية إلى تحقق المقصد، وأن هذه الوسائل تمتد فـــي متصل طويل – خذ مثلاً له مقصد حفظ النفس – لتجد أنه يشمل فـــي طرفه الأدنى ما يسبق الضروري (ملايين البشر الذين يموتون جوعًا فـــي العالم) وفـــي طرفه الأعلى من يحيون حياة الترف والإسراف والتخمة فـــي الغذاء أو اللباس أو المسكن أو وسائل الانتقال[١٢٣].

وأرى فـــي ما قدِّم فـــي هذا المؤلف ما يدعم خصيصة أن الثقافة الإسلامية

---

(١٢١) المرجع السابق ، ص ١٠٧.
(١٢٢) المرجع السابق، ص ١٣٩.
(١٢٣) المرجع السابق، ص ص ٥٤ -٥٦.

ثقافة كلية Wholistic Culture تعني أساسًا بالمطالب الأساسية الحيوية للإنسان، وتدعو إلى توفير وسائل طيبة ومشروعة تتلاءم مع غايات هذه المطالب، وأن يكون هذا شاملاً كل المجالات التـي يسعى فيها البشر: الفرد، والأسرة، والأمة، والإنسانية.

وننهي الحديث فـي هذه الخصيصة "كلية الثقافة الإسلامية" بالتساؤل عن **مقتضياها فـي التعليم** فنقول ما يلي:

- ينبغي أن يتوجه التعليم فـي البلاد الإسلامية إلى غاية كلية عليا هي تنمية البشر فـي المجتمع الإسلامي تنمية شاملة ومطردة تشمل الصغار والكبار ، الذين يمثلون البيئة الاجتماعية للأطفال ، ويؤثرون فـي تكوين شخصياهم – بطريقة لا شعورية – أبلغ تأثير ، والتنمية الشاملة تعني أن نعني فـي التربية – فـي آن واحد – بتنمية كل جوانب الشخصية : البدنية والعقلية والخلقية والاجتماعية دون إفراط أو تفريط فـي أي جانب من هذه الجوانب.

- ينبغي أن يكون التعليم فـي البلاد الإسلامية وسيلة من وسائل التنمية الاقتصادية التـي تسهم إلى درجة كبيرة فـي تلبية الحاجات الأساسية للشعب، وهذا يتطلب أن يخطط التعليم بوصف أن ما ينفق فيه وعليه استثمار فـي حفظ البشر وتنميتهم؛ فقد أكدت بحوث عالمية أن العائد النهائي من الاستثمار فـي التعليم أعلى وأبقى من عائد الاستثمار فـي القطاعات الأخرى؛ إنه استثمار فـي صناعة ثقيلة جدًا ؛ هي صناعة البشر، وأحسب أن تعبير صناعة البشر جائز شرعًا وعقلاً؛ فقد نص تقرير عن التنمية فـي العالم ٢٠٠٠-٢٠٠١ على أن "الفقر لا يشمل فحسب انخفاض الدخل والاستهلاك بل يشمل أيضًا ضعف الإنجاز فـي مجالات التعليم والصحة التغذية". وأن تدعيم الفرص الاقتصادية أمام الفقراء يتطلب حفز النمو الشامل عن طريق التعليم[١٢٤]. كما أكد التقرير المذكور على أهمية

---

(١٢٤) البنك الدولي، تقرير عن التنمية فـي العالم ٢٠٠١/٢٠٠٠ شن هجوم على الفقر. القاهرة: الطبعة العربية والناشر مركز الأهرام للترجمة والنشر، ٢٠٠١/٢٠٠٠ ، ص : VI, V.

معالجة مظاهر عدم المساواة المتأصلة فـــي توزيع بعض المزايا الطبيعية مثل التعليم[١٢٥].

ومن مظاهر عدم المساواة فـــي توزيع مزايا التعليم: عدم العدالة فـــي توزيع مؤسسات التعليم على المناطق الجغرافية المختلفة، وإتاحة فرص تعليم متميز للقادرين اقتصاديًا دون غيرهم، واختيار أكفأ المعلمين للتدريس فـــي المدن أو فـــي أحياء خاصة بها ، وحرمان مدارس القرى من مثل هؤلاء المعلمين، وتزويد مدارس المدن والأحياء الراقية فيها بالأجهزة والوسائل المعينة على التعلم دون غيرها من المدارس، وإتاحة فرص متابعة التعليم (العالي مثلاً) لخريجي بعض أنواع التعليم دون غيرهم (مثلاً: العام فـــي مقابل الفني والتقني، والمدني فـــي مقابل الديني). ومن أسوأ مظاهر عدم المساواة فـــي مزايا التعليم أن تتاح فرص مجزية للعمل والتوظف لخريجي مدارس التعليم الخاص أو الأجنبي دون سواهم من خريجي المدارس العادية.

إن التمكين للناس من أسباب القوة عن طريق التعليم يجب أن يُلتزم فيه بمبادئ الإنصاف والمساواة والعدل بين أبناء المجتمع فـــي فرص التعليم وفـــي فرص العمل التـــي يؤدي إليها التعليم فـــي آن واحد.

٤ - ثقافة عقلانية Rationalistic Culture

واستخدم - هنا - وصف "عقلاني" الذي شاع استخدامه – خطأ - فيما يعني أن المتصف به ، فردًا أو جماعة أو ثقافة ، لا يؤمن إلا بما يمليه العقل، أستخدم هذا اللفظ لأؤكد أن الكلمات بذاتها لا تحمل معنى، وأن منشئ الكلام ومتلقيه – على سواء – هما اللذان يضفيان المعنى على الكلمات والتراكيب والجمل والفقرات والنصوص. بعبارة أخرى أقول: إني أعني بالعقل والعقلانية معاني تختلف عما يريده بعض المفكرين.

---

(١٢٥) المرجع السابق، ص ٨.

ويستخدم المصدر الصناعي (عقلانية) والوصف (عقلاني) — في أغلب الأحيان للأسف — ليعني أن الموصوف به ينكر "الوحي" ، وما جاء عنه، أو منه؛ أي ينكر وجود إله قادر مقتدر، خلق الكون وما فيه، ومن فيه، وهو — سبحانه — عليهم قيوم، وبأمورهم عليم خبير. وهذا التصور يتناقض تناقضًا كليًا حادًا مع التصور الإسلامي الذي أوجزه ربنا ورب الخلق جميعًا في قوله عن خلق الإنسان، ووظيفته في الحياة: **{وَإِلَى ثَمُودَ أَخَاهُمْ صَالِحاً قَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِنْ إِلَه غَيْرُهُ هُوَ أَنْشَأَكُمْ مِنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا فَاسْتَغْفِرُوهُ ثُمَّ تُوبُوا إِلَيْهِ إِنَّ رَبِّي قَرِيبٌ مُجِيبٌ}**(١٢٦).

ولذا ، فإنه ليس بين من ينكرون الوحي ومن يؤمنون به أدنى فرصة لخطاب حواري منتج؛ لتباين الأساس الذي ينطلق منه تفكير كل فريق منهما في شأن الوحي والعقل.

*فلنتابع القول بالسؤال **: ما العقل**؟*

الجذر اللغوي للكلمة : عَقَلَ ، يقال : عَقَل البعيرَ : ضمَّ رسغ يده إلى عضده، وربطها معًا بعقال ليبقى الجمل باركًا. ويستخدم الفعل لازمًا في قول العرب عقل الظّلُّ عقلاً: أي انقضى الظل ، وانزوى عند انتصاف النهار. وعقل فلان الأمر: أدركه على حقيقته(١٢٧).

وجاء في لسان العرب:

العقل: الحِجْر والنُهى ضد الحمق، ورجل عاقل: جامع لأمره ورأيه. وقيل العاقل: الذي يحبس نفسه ويردها عن هواها، ومنه أخذ قولهم: "اعتقل لسانهُ" إذا أصابته حُبسة منعته عن الكلام. والعقل: القلب، والقلب: العقل، وسمى العقل عقلاً؛

---

(١٢٦) السورة: ١١ هود : ٦١.
(١٢٧) المعجم الوسيط في مادة عَقَل.

لأنه يعقل صاحبه عن التورط فـي المهالك، والعقل: التبثت فـي الأمور. ويقال العقل هو التمييز الذي يتميز به الإنسان من سائر الحيوان، وتعاقل الرجل: تكلف العقل[١٢٨].

واستعمال كلمة "العقل" على النحو الذي ذكر فـي المعاجم يعني أنه يراد به فعل يقوم به الإنسان، وليس عضوًا كاللسان، وأن يكن اللسان معبرًا عنه بالبيان، ويعني أيضًا أنه عملية باطنة، يتثبت المرء من خلالها ليعرف حقيقة أمر، فيقبل عليه، أو يمتنع عن التورط فيه. والعقل للظل يعني الانزواء والانقضاء بعد بروز. ومرادفات العقل فـي اللغة: القلب والحِجْر والنُهى واللّب ، والفؤاد ، والبصيرة ، والحِلْم.

وبعد، فلننظر فيما جاء فـي القرآن الكريم عن العقل فنجد أن لفظ العقل لم يرد فـي القرآن الكريم بصيغة الاسم إطلاقًا، وإنما جاء بصيغة الفعل: عقلوه، تعقلون، نعقل، يعقلها ويعقلون فـي تسع وأربعين آية. ويلفت النظر أن الأفعال جميعها فـي الذكر الحكيم كانت مسندة إلى: واو الجماعة أو إلى ضمير الجمع، أو إلى جمع المذكر السالم – تغليبًا - فـي قوله تعالى : **{وَمَا يَعْقِلُهَا إِلا الْعَالِمُونَ}**[١٢٩]. وهذا يعني أن مناط التركيز فـي القرآن الكريم منصب على العقل الجمعي؛ الذي يضم – بداهة – عقول أفراد فـي جماعة، ويلفت النظر أيضًا أن صيغة الفعل الماضي" عقلوه" ذكرت فـي القرآن مرة واحدة، وأن صيغة الفعل المضارع تكررت (٤٨) مرة، ومعلوم أن صيغة الفعل المضارع تدل على استدامة الفعل وتجدد حدوثه فـي المستقبل.

وفـي القرآن الكريم آيات كثيرة تدعو إلى إعمال العقل فـي الأنفس وفـي الآفاق جميعها – بالتذكر وبالنظر والتأمل والتدبر والتفكير والتفكر والبصر والتبصر والفقه والتفقه[١٣٠].

---

(١٢٨) ابن منظور، لسان العرب.

(١٢٩) سورة العنكبوت: ٤٣.

(١٣٠) فاطمة إسماعيل محمد: القرآن والنظر العقلي. هيرندن، فريجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية. قدم البحث طه جابر العلواني، وكتب تقريظًا له الشيخ محمد الغزالي – يرحمه الله – ١٤١٣ هـ - ١٩٩٣م. انظر فـي الكتاب الفصل الأول.

وقصر ورود مادة العقل في القرآن الكريم على صيغة "الفعل" يعني أن حدثًا يقع، وأن ثمة ذاتًا أو ذوات قامت بهذا الحدث، والحدث والزمن لا يحلان في فراغ، وإنما يقعان في سياق "زمكاني" واجتماعي . . . وتلك – فيما أرى والله أعلم – هي الحكمة في ذكر مادة العقل في صورة الفعل ليشمل تلك الأبعاد : الحدث، ومن قام به، والزمن، والمكان والسياق . . .

العمليات العقلية من منظور إسلامي:

عني القرآن الكريم – وهو كتاب هداية وإرشاد – وليس كتابًا في "علم النفس العقلي" بذكر عدد من العمليات التي يقوم بها من يوصف في الإسلام بأنه عقلاني. **ومن أمثلة هذه العمليات:**

١ - رفض الظن والسعي إلى اليقين : **{وَمَا لَهُمْ بِهِ مِنْ عِلْمٍ إِنْ يَتَّبِعُونَ إِلا الظَّنَّ وَإِنَّ الظَّنَّ لا يُغْنِي مِنَ الْحَقِّ شَيْئاً}**[١٣١].

٢ - تجنب الأهواء والعواطف في الحكم: **{وَمَنْ أَضَلُّ مِمَّنِ اتَّبَعَ هَوَاهُ بِغَيْرِ هُدىً مِنَ اللَّهِ}**[١٣٢]. **{بَلِ اتَّبَعَ الَّذِينَ ظَلَمُوا أَهْوَاءَهُمْ بِغَيْرِ عِلْمٍ}**[١٣٣]. **{فَلا يَصُدَّنَّكَ عَنْهَا مَنْ لا يُؤْمِنُ بِهَا وَاتَّبَعَ هَوَاهُ فَتَرْدَى}**[١٣٤].

٣ - رفض الاتباع والتقليد الأعمى للآخر: **{وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ تَعَالَوْا إِلَى مَا أَنْزَلَ اللَّهُ وَإِلَى الرَّسُولِ قَالُوا حَسْبُنَا مَا وَجَدْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لا يَعْلَمُونَ شَيْئاً وَلا يَهْتَدُونَ}**[١٣٥].

---

(١٣١) السورة : ٥٣ النجم : ٢٨.
(١٣٢) السورة: ٢٨ القصص : ٥٠.
(١٣٣) السورة : ٣٠ الروم : ٢٩.
(١٣٤) السورة : ٢٠ طه : ١٦.
(١٣٥) السورة : ٥ المائدة : ١٠٤.

٤ - تجنب "شخصنة الأفكار" {إِذْ تَبَرَّأَ الَّذِينَ اتُّبِعُوا مِنَ الَّذِينَ اتَّبَعُوا وَرَأَوُا الْعَذَابَ وَتَقَطَّعَتْ بِهِمُ الأَسْبَابُ وَقَالَ الَّذِينَ اتَّبَعُوا لَوْ أَنَّ لَنَا كَرَّةً فَنَتَبَرَّأَ مِنْهُمْ كَمَا تَبَرَّأُوا مِنَّا}(١٣٦).

٥ - التصنيف : ويعني وضع الكيانات المتشابهة في فئات تتسم بالجمع والمنع. {ثُمَّ أَوْرَثْنَا الْكِتَابَ الَّذِينَ اصْطَفَيْنَا مِنْ عِبَادِنَا فَمِنْهُمْ ظَالِمٌ لِنَفْسِهِ وَمِنْهُمْ مُقْتَصِدٌ وَمِنْهُمْ سَابِقٌ بِالْخَيْرَاتِ بِإِذْنِ اللَّهِ ذَلِكَ هُوَ الْفَضْلُ الْكَبِيرُ}(١٣٧).

٦ - إقامة البرهان (اللفظي – العملي – الرياضي) {وَقَالُوا لَنْ يَدْخُلَ الْجَنَّةَ إِلَّا مَنْ كَانَ هُوداً أَوْ نَصَارَى تِلْكَ أَمَانِيُّهُمْ قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ}(١٣٨). {أَمِ اتَّخَذُوا مِنْ دُونِهِ آلِهَةً قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ هَذَا ذِكْرُ مَنْ مَعِيَ وَذِكْرُ مَنْ قَبْلِي بَلْ أَكْثَرُهُمْ لا يَعْلَمُونَ}(١٣٩).

٧ - المقارنة: وتعني ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين كيانين أو أكثر: {أَمْ نَجْعَلُ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ كَالْمُفْسِدِينَ فِي الأَرْضِ أَمْ نَجْعَلُ الْمُتَّقِينَ كَالْفُجَّارِ}(١٤٠). {أَفَمَنْ يَخْلُقُ كَمَنْ لا يَخْلُقُ أَفَلا تَذَكَّرُونَ}(١٤١).

٨ - التفكير الاستنباطي Deductive : ذكر قضية أو مبدأ جامع، ثم إيراد جزئيات تنضوي جميعها تحت هذا المبدأ (التعميم ثم التخصيص) {رَبُّنَا الَّذِي أَعْطَى كُلَّ شَيْءٍ خَلْقَهُ ثُمَّ هَدَى}(١٤٢). {الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الأَرْضَ مَهْداً وَسَلَكَ لَكُمْ فِيهَا

---

(١٣٦) السورة : ٢ البقرة : ٢٦٦-٢٦٧.
(١٣٧) السورة : ٣٥ فاطر : ٣٢.
(١٣٨) السورة : ٢ البقرة : ١١١.
(١٣٩) السورة : ٢١ الأنبياء : ٢٤.
(١٤٠) السورة : ٣٨ ص: ٢٨
(١٤١) السورة : ١٦ النحل : ١٧.
(١٤٢) السورة : ٢٠ طه : ٤٩-٥٥.

سُبُلاً وَأَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجْنَا بِهِ أَزْوَاجاً مِنْ نَبَاتٍ شَتَّى}.

٩ - التفكير الاستقرائي Inductive: وفيه يبدأ بذكر الجزئيات ثم تتلوها القاعدة أو المبدأ العام؛ ففي الاستدلال على قدرة الله جَلّ علاه نقرأ: **{أَفَلاَ يَنظُرُونَ إِلَى الإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ وَإِلَى الجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ وَإِلَى الأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ فَذَكِّرْ إِنَّمَا أَنْتَ مُذَكِّرٌ }**(١٤٣).

١٠ - التفكير الناقد Critical Thinking: وهو تفكير يتسم بعمق التأمل، والبحث عن الأسباب التـــي أدت إلى الظاهرة أو الحدث، وعرض بدائل لها: **{ عَبَسَ وَتَوَلَّى أَن جَاءَهُ الأَعْمَى وَمَا يُدْرِيكَ لَعَلَّهُ يَزَّكَّى أَوْ يَذَّكَّرُ فَتَنفَعَهُ الذِّكْرَى أَمَّا مَنِ اسْتَغْنَى فَأَنْتَ لَهُ تَصَدَّى وَمَا عَلَيْكَ أَلاَّ يَزَّكَّى وَأَمَّا مَن جَاءَكَ يَسْعَى وَهُوَ يَخْشَى فَأَنْتَ عَنْهُ تَلَهَّى كَلاَّ إِنَّهَا تَذْكِرَةٌ}**(١٤٤).

أردت بالأمثلة القليلة التـــي قدمتها – مثالاً - للعمليات العقلية أن أدلك على أن الإسلام يحث على إعمال العقل، وتوظيفه للنظر فـــي الكون شاملاً الذات الفردية، وأن أؤكد أن التفكير فريضة إسلامية، وأن دعوة القرآن الكريم إلى النظر والتبصر دعوة مطلقة لا يحدها حد، ولا يقيدها قيد، وأن دائرة التفكير من المنظور الإسلامي رحبة واسعة: **{أَوَلَمْ يَنْظُرُوا فِي مَلَكُوتِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَمَا خَلَقَ اللَّهُ مِنْ شَيْءٍ}**(١٤٥).

ويعجب المرء حين يضع بعض الناس الإنسانية نقيضًا للربانية، والعقل الإنساني مناهضًا للوحي الإلهي، ويقررون أنه "لا سلطان على العقل إلا للعقل". وحين تسائلهم: عقل من هذا؟ ومن الذي خلق أصحاب العقول؟ ومن خلق الكون كله؟ وما دور الإنسان فـــي هذا الكون؟ تسمع كلامًا يؤكد ضرورة الاتفاق – قبل محاورة

---

(١٤٣) السورة : ٨٨ الغاشية : ١٧-٢١.
(١٤٤) السورة : ٨٠ عبس : ١-١١.
(١٤٥) السورة : ٧ الأعراف : ١٨٥.

هؤلاء – على الصيغة المرجعية التـــي يؤسس الحوار فـــي ضوئها، وأعني بذلك ما يطلق عليه فـــي الغرب كلمة Paradigm وهو التصور العقائدي للكون وللإنسان وللحياة.

وقد قدمنا فـــي أكثر من موضع – فيما سلف – أن رأس الثقافة الإسلامية هو الإيمان بالله خالقًا لهذا الكون بكل ما فيه ومن فيه، بلا شراكة فـــي القوامة على هذا الكون: فـــي النشأة، وفـــي السيرورة، وفـــي الصيرورة، وأن الإنسان مستخلف عن الله **{هُوَ أَنْشَأَكُمْ مِنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا}**(١٤٦). وأن خالق الكون سبحانه خلق كل شيء وقدَّره تقديرًا. ومن هنا فإن الكون – والإنسان سيدٌ فيه – تحكمه سنن وقوانين هيأها له الخالق، وجعلها ناظمة، ومنظمة لمسيرة النظام الكوني. وبهذا برئ الكون فـــي نشأته وتطوره من العبث والعفوية والصدفة. **{وَمَا خَلَقْنَا السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا لاعِبِينَ مَا خَلَقْنَاهُمَا إِلا بِالْحَقِّ وَلَكِنَّ أَكْثَرَهُمْ لا يَعْلَمُونَ}**(١٤٧).

العقل ضروري لفهم الوحي:

إن القول بأن الوحي مناقض للعقل ضلال وتضليل؛ ذلك أن الوحي الإلهي قد جعل العقل مناطًا للتكليف، ورتب عليه الثواب والعقاب، ولا يُعرف الوحي الإلهي على حقيقته إلا بالعقل. وقد تفرد الإسلام عما سبقه من أديان سماوية بأن معجزة رسوله ﷺ جاءت "معجزة عقلية" يحتكم فـــي إثبات صدقها إلى العقل المفكر: **{قُلْ إِنَّمَا أَعِظُكُمْ بِوَاحِدَةٍ أَنْ تَقُومُوا لِلَّهِ مَثْنَى وَفُرَادَى ثُمَّ تَتَفَكَّرُوا مَا بِصَاحِبِكُمْ مِنْ جِنَّةٍ إِنْ هُوَ إِلَّا نَذِيرٌ لَكُمْ بَيْنَ يَدَيْ عَذَابٍ شَدِيدٍ}**(١٤٨).

إن القرآن الكريم – معجزة الإسلام الخالدة – لم يجئ لإلغاء العقل الإنساني بالدهشة أو الانبهار، وإنما جاء ليستنفر كل الطاقات العقلية لدى الإنسان؛ ليستوعب

---

(١٤٦) السورة : ١١ هود : ٦١.
(١٤٧) السورة : ٤٤ الدخان : ٣٨-٣٩.
(١٤٨) السورة: ٣٤ سبأ : ٤٦.

ما جاء به كتاب الوحي المترل، وما هو منثور فـي آفاق الكون المنظم، ولينطلق فـي أرض الكون وسمائه وأفلاكه ليقتحم مجاهيله، وليعرف كنه ظواهره الكلية، ومفرداته الجزئية بسلطان العقل المخلوق لله وبسلطان الله فـي آن واحد. **{يَا مَعْشَرَ الْجِنِّ وَالأَنْسِ إِن اسْتَطَعْتُمْ أَنْ تَنْفُذُوا مِنْ أَقْطَارِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ فَانْفُذُوا لا تَنْفُذُونَ إِلا بِسُلْطَانٍ}**(١٤٩).

ومغزى الآية الكريمة هو أن الله جَلّت قدرته خلق الإنسان، وصنعه على عينه؛ فميزه عن سائر ما خلق باستعدادات جعلته قادرًا على التفكير، حرًا فـي إرادته، ومختارًا فـي فعله. وقوة الإنسان وحوله نابعان – أصلاً – مما شاءه الله له **{وَمَا تَشَاءُونَ إِلَّا أَنْ يَشَاءَ اللَّهُ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيماً حَكِيماً}**(١٥٠).

الجبر والاختيار:

وهنا ينبغي أن نتوقف قليلاً تجاه قضية تتداول بين عامة الناس، وبعض خاصتهم، ويكثر فيها الخلط والتخليط، ومغزى هذه القضية يتبدى فـي مقولة مفترضة هي إن نسبة مشيئة الإنسان وفعله إلى الله – عَزّ وجَلّ – تعني تجريد الإنسان من العقل، ومن الإرادة الحرة فيما يفكر، وفيما يقول ، وفيما يفعل. وقد عرفت هذه القضية فـي التراث الإسلامي بأنها قضية الجبر والاختيار؛ بمعنى أنه إذا كان كل ما يحدث للإنسان قدرًا مقدورًا عليه أزلاً؛ فهو إذن – كما يقال – مُسير مجبور بإرادة الله، وليست له إرادة منفردًا أو مجتمعًا !!

وأطلق على هذا التصور مذهب "الجبرية" أو القدرية أو الحتمية وفُهِمَ على أنه نفي للاختيار والحرية ، وهو فَهم متطرف يحتاج إلى تحديد وتحرير ما المراد بالحتمية وبالحرية الإنسانية . وسوف أحاول أن أوجز ؛ وأرجو ألا يكون فـي الإيجاز إبهام؛ فأقول:

---

(١٤٩) السورة : ٥٥ الرحمن : ٣٣.
(١٥٠) السورة : ٧٦ الإنسان : ٣٠.

- إن القول **بالحتمية المطلقة** فـــي أية ظاهرة – طبيعية كانت أو اجتماعية – يوصف الآن بأنه فكر متخلف؛ وإن من يقولون بها لا يزالون مشدودين إلى تصور قديم للعلم الطبيعي؛ إذ كان العلماء يرون فيه أن ثمة علاقة حتمية ضرورية بين الأسباب الفاعلة فـــي الكون والمسببات الناتجة عنها، وقد اشتهر – خطأ – عن "أبي حامد الغزالي" (٤٥٠ – ٥٠٥هـــ : ١٠٥٨-١١١١م) إنكاره لحتمية الربط بين الأسباب والمسببات، حيث كان يرى أن العلاقة بين الأسباب والمسببات يجب أن ينظر إليها على أنها "العادة الغالبة" وأطلق هو عليها علاقة "الاقتران". وهذا ما يقال الآن عن أن ربط المسببات بالأسباب يمثل "اقترانًا" أو مواكبة إحصائية، يحسب مغزاها ، ويعبر عنه رقميًا بدرجات مختلفة. فهو إذن اقتران حدوث، وليس علاقة عليَّة ؛ ولا يجوز أن يقال فيها: إن هذا يسبب ذاك بإطلاق لا يتخلف أبدًا. ومن هنا "حلت اللاحتمية محل الحتمية فـــي كل موضع". فأحرزت الفيزياء – ولا تزال تحرز – تقدمًا سريعًا ؛ لأنها لم تعد تضع الخطة العليّة هدفًا"(١٥١).

والواقع – كما يقرر "عمارة" – هو أن "الغزالي" لم ينكر العلاقة الضرورية الوثيقة بين الأسباب والمسببات؛ لكنه حذر من أن يظن أن ثمة سببية "ذاتية" بمعنى أن فـــي طبيعة كل من "السبب" و "المسبب" فـــي ذاته ولذاته In itself and for itself ما يحتم العلاقة بينهما. وكانت خشية "الغزالي" هي من أن يُفضِيَّ هذا الفكر إلى إنكار السبب الأول فـــي خلق الكون ، وفـــي القِوامة عليه بكل من فيه وما فيه، وهو سبب لا يدركه إلا من يؤمنون بالإسلام دينًا ربانيًا.

إن الإمام "الغزالي" لم ينكر السببية، ولكنه تحفظ على تصور أنها علة غائية، فلنقرأ ما قال:

---

(١٥١) يمنى طريف الخولي: الحرية الإنسانية والعلم: مشكلة فلسفية . القاهرة: دار الثقافة الجديدة، ط (١)، ١٩٩٠م، ص ٢١٣.

"إنا نسلم أن النار خلقت خلقة إذا لاقاها قطتان متماثلتان أحرقتهما، و لم تفرق بينهما إذا تماثلتا من كل وجه. ولكنا مع هذا نجوِّز أن يلقى شخص فـــي النار فلا يحترق؛ إما بتغير صفة النار أو بتغير صفة الشخص؛ فيحدث من الله تعالى أو من الملائكة صفة فـــي النار تقصر سخونتها على جسمها بحيث لا تتعداها . . . أو يحدث فـــي بدن الشخص صفة ولا يخرجه عن كونه لحمًا وعظمًا، فيدفع أثر النار؛ فإنا نرى من يطلي نفسه بالطلق (مادة نباتية) ثم يقعد فـــي تنور موقد ، فإنه لا يتأثر بالنار، والذي لم يشاهد ذلك ينكره، وإنكار الخصم اشتمال القدرة على إثبات صفة من الصفات فـــي النار أو البدن تمنع الاحتراق كإنكار من لم يشاهد الطّلق وأثره. وفـــي مقدورات الله غرائب وعجائب، ونحن لم نشاهد جميعها فلا ينبغي أن ينكر إمكانها ويحكم باستحالتها"[١٥٢].

وأحسب أن ما أنكره "الغزالي" قديمًا هو ما ينكره فلاسفُة العلم المحدثون، ومن أبرزهم "كارل بوبر" ممن تصدوا لنقد الوضعية المنطقية ومعاييرها، سواء فـــي العلم الطبيعي أو فـــي العلم الإنساني والاجتماعي. إذ الثابت اليوم هو أن الواقع التجريبي يستحيل أن يكون موضوعًا لأي حتم أو يقين، والمعرفة العلمية فـــي الظواهر الطبيعية تخضع دائمًا لعدم اليقين (اللا يقينات) فـــي المستقبل. والقول بأن "الحتمية" أصبحت فكرة علمية متخلفة لا يعني أن الكون يمضي بغير نظم أو سنن أو قوانين؛ وإنما يعني أن ثمة سننًا جارية تسير الكون وتحكم حركته، وعلى عباد الله المستخلفين عنه أن يكتشفوا كنه هذه السنن الجارية فـــي الكون الذي استعمرهم الله فيه، وبجانب هذه السنن هناك سنن "خارقة" – معجزات أو كوارث – وهذه السنن الخارقة مرهونة بقدر الله ومشيئته، وفـــي عبارة أخرى يمكن القول: إنه خرقٌ كبير أن نتوقف عن إعمال السنن

---

(١٥٢) نقلاً عن محمد عمارة عن "تهافت الفلاسفة"، طبعة القاهرة ، ١٩٠٣، وذلك فـــي محمد عمارة. فـــي المنهج الإسلامي (البحث الأصلي وما دار حوله من مناقشات) هيرندن، فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩١، ص ص ٢٣-٣٠ ، ٢٢٠.

الجارية فـــي الكون الطبيعي والكون الاجتماعي اعتمادًا على إيماننا بأن ثمة سننًا خارقة قد تحدث أو لا تحدث؛ لأن علمها عند خالق الكون.

إن "الحتمية" فـــي العلم كانت الشعار المسيطر حتى الربع الثاني من القرن العشرين، ولكنها أصبحت الآن سخرية العلماء. ففـــي العلوم الإنسانية والاجتماعية انتهت "الحتمية السيكولوجية" التـــي قال بها "فرويد" و"الحتمية السلوكية" التـــي قال بها "واطسن" قديمًا وحدّثها "سكنـــر " وانتهت أيضًا "الحتمية المادية" التـــي قال بها ماركس "والحتمية اللغوية" التـــي قال بها بعض علماء اللغويات.

وحدث منذ منتصف الخمسينات فـــي القرن العشرين ما يوشك أن يكون زلزالاً فـــي دراسة الظواهر المعرفية والعقلية، وهي جوهر حرية الإنسان واختياره، فكان علم نفس التعرف Cognitive Psychology طريقًا ثالثًا يمثل، "الثورة بَعْد الصناعية"، فـــي مجال الدراسات النفسعقلية؛ متجاوزًا الحتم الميكانيكي، الذي ساد العلم الاجتماعي، الذي صيغ وفقًا لنموذج المعرفة فـــي العلوم الفيزيائية[١٥٣].

أما عن "الحرية الإنسانية" فهي من المنظور الإسلامي تسمو إلى مقام الحياة ، مقام "النفس" التي حرم الإسلام قتلها مثل حرمة استعبادها، ومقولة "عمر بن الخطاب" رضي الله عنه يجب أن تصل إلى عقول الناس، وأن تستقر فـــي يقينهم "لا تضربوا الناس فتذلوهم، ولا تحرموهم فتكفِّروهم !! مذ كم تعبدتم الناس وقد ولدهم أمهاهم أحرارًا".

---

(١٥٣) يمني طريف الخولي: مرجع سابق، ص ص ٢١٧ -٢١٨. هذا.
وأوثر أن يكون المقابل العربي لمصطلح Cognitive Psychology هو "علم نفس التعرف أو العرفان" بدلاً من علم النفس المعرفي؛ لأن النسبة إلى المعرفة (معرفي) مزدوجة الدلالة؛ فقد تدل على النسبة إلى الرصيد أو التراث المعرفي Knowledge ، وقد تدل على عمليات التعرف أو العرفان، وتلك هي مجالات علم نفس التعرف أو العرفان (المؤلف).

إن الحرية ليست حقًا يجوز للفرد أن يتنازل عنه، وإنما هي ضرورة؛ لا حياة للإنسان إلا بها[١٥٤]، ويستحيل قيام "الدين" بدون توفرها للإنسان، إذ عليها يتوقف الإيمان {**لا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ**}[١٥٥]، و {**وَقُلِ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكُمْ فَمَنْ شَاءَ فَلْيُؤْمِنْ وَمَنْ شَاءَ فَلْيَكْفُرْ**}[١٥٦].

وافتقاد الحرية بوصفها ضرورة حياة، ومصدرًا للأمن النفسي يحرم الإنسان من مناط التكليف، إذ يقول الفقهاء إن صلاة الجائع والخائف لا تجوز[١٥٧]؛ لأنه لا يتصور في الحاليين أن تؤدي الصلاة بقلب مطمئن خاشع، تنهاه صلاته عن الفحشاء والمنكر.

وأحسب أن تقديس الإسلام للحرية الإنسانية يتجلى أبرز تجلية من النهج الذي وجه إليه الرسول r في الدعوة إلى الدين، وفي التعامل مع الناس، فالرسول الذي أمرنا في القرآن الكريم بطاعته {**وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَالرَّسُولَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ**}[١٥٨]. حدد القرآن – أيضًا – أهدافه في تبليغ الرسالة التي أرسل بها إلى الناس كافة. بحدود تشهد كلها باتساع نطاق الحرية الإنسانية من منظور الثقافة الإسلامية.

فقرر نفي الإكراه: {**قَالَ يَا قَوْمِ أَرَأَيْتُمْ إِنْ كُنْتُ عَلَى بَيِّنَةٍ مِنْ رَبِّي وَآتَانِي رَحْمَةً مِنْ عِنْدِهِ فَعُمِّيَتْ عَلَيْكُمْ أَنُلْزِمُكُمُوهَا وَأَنْتُمْ لَهَا كَارِهُونَ**}[١٥٩].

وقرر أن الرسول r بشير للمؤمنين ونذير بالعذاب للمشركين: {**يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ إِنَّا أَرْسَلْنَاكَ شَاهِداً وَمُبَشِّراً وَنَذِيراً**}[١٦٠].

---

(١٥٤) محمد عمارة : الإسلام وحقوق الإنسان. ضرورات لا حقوق .. سلسلة عالم المعرفة، العدد ٨٩، (مايو ١٩٨٥).
(١٥٥) السورة : ٢ البقرة : ٢٥٦.
(١٥٦) السورة: ١٨ الكهف : ٢٩.
(١٥٧) محمد عمارة: المرجع السابق، ص ١٧.
(١٥٨) السورة : ٣ آل عمران : ١٣٢.
(١٥٩) السورة : ١١ هود : ٢٨.
(١٦٠) السورة : ٣٣ الأحزاب : ٥٦.

وأنه ليس وكيلاً على الناس: **{رَبُّكُمْ أَعْلَمُ بِكُمْ إِنْ يَشَأْ يَرْحَمْكُمْ أَوْ إِنْ يَشَأْ يُعَذِّبْكُمْ وَمَا أَرْسَلْنَاكَ عَلَيْهِمْ وَكِيلاً}**[١٦١].

{إِنَّ عِبَادِي لَيْسَ لَكَ عَلَيْهِمْ سُلْطَانٌ وَكَفَى بِرَبِّكَ وَكِيلاً}[١٦٢].

{فَذَكِّرْ إِنَّمَا أَنْتَ مُذَكِّرٌ لَسْتَ عَلَيْهِمْ بِمُصَيْطِرٍ }[١٦٣].

وتبقى العلاقة بين حرية المرء في التفكير والتعبير والفعل من جانب وما أراده الله للإنسان، أو لما انصب عليه تفكيره أو تعبيره أو فعله من جانب آخر ، علاقة، مخلوق؛ حر، مريد ، مختار، محدود القدرة — بدنًا وعقلاً وروحًا وتخيلاً — بقدرَ إلهي خلق الإنسان، وخلق الكون الذي يتحرك فيه الإنسان. والقدر الإلهي الجبري القسري يجري في سياقات لا طاقة للجنس البشري بها لا في الخلق والتكوين ولا في التسيير ، وصدق الله العظيم **{قُلْ أَئِنَّكُمْ لَتَكْفُرُونَ بِالَّذِي خَلَقَ الأَرْضَ فِي يَوْمَيْنِ وَتَجْعَلُونَ لَهُ أَندَاداً ذَلِكَ رَبُّ العَالَمِينَ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَاسِيَ مِن فَوْقِهَا وَبَارَكَ فِيهَا وَقَدَّرَ فِيهَا أَقْوَاتَهَا فِي أَرْبَعَة أَيَّام سَوَاءً لِّلسَّائِلِينَ ثُمَّ اسْتَوَى إِلَى السَّمَاءِ وَهِيَ دُخَانٌ فَقَالَ لَهَا وَلِلأَرْضِ ائْتِيَا طَوْعاً أَوْ كَرْهاً قَالَتَا أَتَيْنَا طَائِعِينَ}**[١٦٤].

ويجري قدر الخالق — أيضًا — في السياقات الإنسانية تفويضًا من الخالق الأصيل للمستخلف الوكيل عن الله في عمران الكون، محدودًا بما قدر سبحانه منذ الأزل، ولا يعلمه أحد سواه، في إطار تسخير كل ما عدا الإنسان للإنسان، وفي نطاق واسع من الاختيارات حَدُّه: الإيمان بالله قيومًا على الحياة، ومجانبة الكفر والفسوق والعصيان، والبعد عن الفساد والإفساد لما خلق الله من ذوات أو ظواهر أو كيانات.

---

(١٦١) السورة : ١٧ الإسراء : ٥٤.
(١٦٢) السورة : ١٧ الإسراء : ٦٥.
(١٦٣) السورة : ٨٨ الغاشية : ٢١-٢٢.
(١٦٤) السورة : ٤١ فصلت : ٩-١١.

وننهي القول فـــي خصيصة "عقلانية الثقافة الإسلامية" بالتساؤل عن: **أهمية حفظ عقول البشر ، وتنميتها وتشغيلها بصورة من شأنها زيادة فاعليتها، وتحقيق مقاصد الشرع من هذه العقول.**

والإجابة عن هذا التساؤل مبحث واسع، توفرت عليه دراسات شتى فـــي عديد من أنظمة المعرفة، وسوف أكتفي هنا – بكلام موجز ؛ أعود إلى بسطه وتوضيحه وضرب أمثلة لتضميناته وتطبيقاته فـــي الفصول التالية، إن شاء الله ، وذلك فـــي ضوء أن التصميم الموضوع لهذا الكتاب يتسم بالدائرية ؛ فالحديث عن تنمية العقلانية فـــي هذا الفصل، قصد به أن ندلك على مدى عناية الإسلام بالعقل، وسوف نحتاج إلى معاودة الحديث عنه حين نتصدى للحديث عن طبيعة محتويات المنهج التـــي من شأنها تنمية العقل، ونعود إليه مرة ثانية حين نتساءل عن أساليب التعلم والتعليم التـــي من شأنها زيادة فاعلية العقل البشري وتنميته، وقد نعود إليه مرة ثالثة حين نتساءل عن الطرق والوسائل التـــي تستخدم فـــي معرفة مدى نجاح الأسر وهيئات التعليم فـــي زيادة رأس المال العقلي للفرد وللجماعة وللمجتمع. وآسف لهذا الاستطراد وإليك الإجابة الموجزة عن التساؤل الذي طرحناه فـــي شأن **حفظ العقل وتنميته.**

- عقلانية الإنسان ركيزتها الفطرة التـــي فطر الله الناس عليها؛ متمثلة فيما ميزَّ الله به الإنسان عما عداه من كائنات حية من حواس هيأت لـــه إدراكًا حسيًا أرقى من الإدراك الحسي لدى الحيوان، ومناط تميز الإدراك الحسي لدى الإنسان عن الإدراك الحسي لدى الحيوان هو "الاختيار selection". ومن المعطيات الفطرية فـــي الإنسان الجهاز العصبي والمخ؛ إذ أن من شأنهما تحويل المدركات الحسية إلى تصورات ذهنية Conceptions تجري عليها عمليات عقلية Mental Processes كالتعرف والتذكر، والتحليل، والتصنيف، والمقارنة ، والاستنتاج، والنقد ، واستشراف المستقبل ونحوها . . . ومعطيات الفطرة فيما يخص العقلانية لا تشكل في ذاتها عقلاً، وإن تكن هي الركيزة التي لا يتصور عقل إنسان بدونها، ولذا فإن القوى التربوية المختلفة (الأسرة – المدرسة – أجهزة الاتصال الجماهيري ..إلخ)

مطالبة بأن تنمي المعطيات الفطرية ؛ لكي تستوي عقلاً يؤهل صاحبه للمشاركة فـــي حياة تتعدد مطالبها وتختلف مساربها؛ حياة أضحت السبيل الآمنة إلى النجاح فيها تأهيل العقول لاستيعاب المعارف الإنسانية المتاحة، وتنمية قدراتها على توليد معارف جديدة ومتجددة من المعارف المتاحة؛ بكل ما يوجبه هذا التوليد من عمليات عقلية متنامية ونموذج (نماذج) معرفية Epistemology.

- من منظور الثقافة الإسلامية أرى أن البداية الناجحة فـــي حفظ العقول، وتنميتها، وتشغيلها لتحقيق مقاصد الشرع هي أن يبدأ فـــي استنبات العقول فـــي الصغر؛ فجهد الوالدين، وجهد من يتابع التربية فـــي الأسرة ، وفـــي التربية المقصودة ، فـــي مؤسسات التعليم يكون مذكورًا ومحمودًا ومشكورًا للوالدين وللمعلمين إذا تـــمَّ التبكير به. وصدق الله العظيم القائل: **{وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيراً}**(١٦٥).

- أجمع كثير من أهل الرأي من علماء المسلمين وفلاسفتهم القدامى على ضرورة إعمال العقل. وقد يكفي فـــي تأييد هذه المقولة أن نذكر رأي علمين من أعلام الفكر الإسلامي القدامى، اشتهر عنهما تباين وجهات النظر فـــي كثير من القضايا الجدلية، هما "أبو حامد الغزالي" (ت ٤٠٥ -٥٠٥ هـــ : -١١١١ م) الفقيه الزاهد الورع ، الذي اشتهر بعدائه للفلسفـــة، والثاني "ابن رشد" (١١٢٦ - ١١٩٨م) الذي وصف بأنه رائد الفكر العقلاني فـــي الثقافة الإسلامية.

موقف أبي حامد الغزالي:

- تجدر الإشارة فـــي البدء إلى أن "الغزالي" خاض معارك متنوعة كانت إحداها ضد الاحتراف الفقهي الجاف، والثانية ضد التركيبات الغنوصية للباطنية. ثم كانت معركة ضد الهرطقة الفلسفية، التـــي استحوذت على اهتمام "ابن رشد" بعد قرن تقريبًا من وفاة الغزالي.

---

(١٦٥)السورة: ١٧ الإسراء : ٢٤.

- احتفى الغزالي بالعقلانية احتفاءً كبيرًا، وقرينة هذا الاحتفاء هي أنه فـــي كتابه "إحياء علوم الدين" وفـــي الجزء الأول منه خصص الفصل السابع لبيان شرف العقل، وحقيقته وأقسامه وقال فيه : "إن العقل اسم يطلق على معان منها أنه "الوصف الذي يفارق الإنسان به سائر البهائم ، وهو الذي استعدَّ به لقبول العلوم النظرية وتدبير الصناعات الخفية الفكرية . . . وما خلق الله عَزّ وجَلّ خلقًا أكرم عليه من العقل"[١٦٦].

- وخصص الغزالي الباب الأول فـــي ذات الجزء من الكتاب لفضل العلم والتعليم، ولشواهد هذا الفضل من النقل والعقل[١٦٧]. وفـــي هذا الباب تحدث الغزالي عن قضية "التعليم" وقضية "التعلم" وفيه قال "الغزالي": "إن مقاصد الخلق مجموعة فـــي الدين والدنيا، ولا نظام للدين إلا بنظام الدنيا؛ فإن الدنيا مزرعة الآخرة، وهي الآلة الموصلة إلى الله عز وجل لمن اتخذها آلة، ومترلاً لمن يتخذها مستقرًا ووطنًا، وليس ينتظم أمر الدنيا إلا بأعمال الآدميين، وحرفهم وصناعاتهم[١٦٨].

موقف « ابن رشد »:

علم بارز فـــي الفكر الإنساني كله، وصف بأنه رائد الفكر العقلاني وصاحب الإيمان المستنير، وعرف فـــي الغرب باسم الشارح الأكبر لفلسفة أرسطو، وأنه حررها من كثير من الالتباسات، واشتهر بأنه الجامع بين ما يظن آخرون أنه متناقضات، ويراها هو اشتباهات ، ويعني واحدها (الاشتباه) فـــي رأيه أنه تناقض بين طرفين كلاهما ضروري، وبدون التوتر فـــي الوتر المشدود لا يصدر نغم، ولا يسمع لحن[١٦٩].

---

(١٦٦) الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد، إحياء علوم الدين، المجلد الأول، البابع السابع، ص ص ٩٩ -١٠٦، بيروت، دار الكتب العلمية، (د.ت).

(١٦٧) المرجع السابق، ص ص ١٥ -٢٤.

(١٦٨) المرجع السابق ، ص ٢٣.

(١٦٩) انظر: عالم الفكر التـــي تصدرها دولة الكويت. المجلد السابع والعشرون، العدد الرابع (يونيو ١٩٩٩)، ضم العدد ثماني دراسات قيمة عن ابن رشد كتبها أساتذة متخصصون ممن يوثق برأيهم. (الاشتباه: راجع ما كتب الدكتور حسن حنفي)، ص ص ١١ -١٤٦.

يرى "ابن رشد" أن الإصلاح الثقافي الاجتماعي يجب أن يكون سمة دائمة في المجتمعات "المركزية" وعدَّ من **شروط الإصلاح** ما يلي:

- وضع سياسة معلومة تحد من السلطة المطلقة للحاكم؛ فيكون هناك قانون يرجع إليه، وعادات ثابتة توجه أفعال الحاكم.
- القضاء على النفوذ الأيديولوجي والاجتماعي لفئة المتكلمين والفقهاء ممن يخوضون في حطام الدنيا، ويساندون أسياد الأرض الإقطاعيين.
- أن ينشر العلم على نطاق واسع وخاصة العلم الطبيعي؛ إذ يجب على من أراد معرفة الله أن يعرف مخلوقاته، فمعرفة الطبيعة وهي طريق السعادة، وهي التي تضمن الوصول إلى موجود منذ الأزل هو الله سبحانه وتعالى؛ موجود مفارق للعالم كله، ومحرك له منذ الأزل.
- بذل عناية كافية بتربية النشء ، وتوعية جمهور الناس بأهمية التربية، والاستعداد لتبعاتها.
- تحرير المرأة من استعباد الرجل لها، والحرص على أن تكون مشاركة في إدارة شئون الدولة.
- الإقرار – في وقت واحد – بأحدية الألوهية في الإسلام، وإعلان سيادة العقل، وتأويل النص الديني عند الضرورة عل هدي العقل[١٧٠]. واشترط "ابن رشد" أن يقيد تأويل النص الديني بما يلي[١٧١]:
  - التفريق بين ما يحرم تأويله وما يجوز تأويله.
  - أن يفسر النص الديني بعضه بعضًا (التفسير من داخل النصوص الدينية، واحترام الوحدة الداخلية للنص).

---

(١٧٠) نايف بلوز "ابن رشد بين العقلانية والأيديولوجيا"،المرجع السابق،ص ص ٢٧ -٦٥

(١٧١) ناصر ونوس:"ابن رشد وعصره من زوايا متعددة" المرجع السابق،ص ص٢٠٢ -٢٠٣.

- أن يكون النص فـــي ظاهره أو فـــي تأويله صحيحًا وغير مناقض للعقل.
- أن تراعى فـــي التأويل وتحترم خصائص الأسلوب العربي فـــي الأداء اللغوي.
- أن يراعى المستوى العقلي لمن يوجه إليهم التأويل.

وهكذا يُجمع علمان من أعلام الفكر الإسلامي ، منذ أكثر من ثماني مائة سنة، على أن المؤاخاة الحميمة بين ما جاء فـــي الوحي من نصوص دينية وما توجبه حرية العقل الإنساني فـــي النظر والتفكير والعمل.

ولا يجمل أن ننهي الحديث – هنا - دون القول إن العقلانية فـــي الإسلام مقرونة بالإيمان بالله الواحد، من شأنهما أن تحدثا آثارًا ملموسة فـــي المجتمعات الإسلامية؛ فالمؤمنون – بالله – حقًا ومن يعملون عقولهم فـــي شؤون دنياهم ينبغي أن يتخلوا عن الاعتقاد والعمل بالتفكير الخرافي فـــي سائر شؤون حياتهم، وعن أعمال الشعوذة التـــي يسلم فيها الناس أمور حياتهم لغير الله ، ولا يطيقون فيها أحكام العقل السليم : كالرقى وأعمال السحر والطيرة، والتداوي بغير الدواء، وأن يجدوا فـــي حياتهم معتمدين – بعد الله جَلّ علاه – على التأمل والتفكير ، ومقارنة البدائل، وحساب العوائد فـــي كل بديل.

ومن موجبات الإيمان بالله الواحد، القيوم على كل من خلق وما خلق، الرازق، المانح، المانع ، هذا الإيمان مقترنًا بكل سمات العقلانية يقتضي أن يبرأ الناس فـــي المجتمعات الإسلامية من مظاهر الخوف من الحكام – سواء أكان هذا الخوف خشية أدوات القهر والتعذيب التـــي يمارسها بعض الحكام فـــي شعوبهم، أو طمعًا فيما لديهم من مال يفسدون به البشر، وأن يبرؤوا – أيضًا – من أساليب الملق والنفاق والسكوت عن قول الحق ، وعن التناصح ، وعن الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ...

هذا، وتدل الملاحظات والتحليلات لمظاهر السلوك الفردي والجمعي فـــي المجتمعات الإسلامية المعاصرة على أن الإيمان بالله والعقلانية لم ينهيا بعض الناس والجماعات عن الفحشاء والمنكر، وعن التنافس فـــي مظاهر الفساد والإفساد.

وأعيد هنا ما كررت قوله مرارًا : إن ما أوردت الآن من مظاهر سلبية تتجافى مع خصائص الثقافة الإسلامية لا يطعن فـــي هذه الثقافة، وإنما يطعن فـــي مدى تدين تلك المجتمعات بالدين الإسلامي الحق. وأن واجب العاملين فـــي مجالات التنشئة والتعليم والإعلام والحكم أن يحرصوا على توعية الناس بهذا الواقع، ومخاطره عليهم أفرادًا وجماعات.

وسوف نعود إلى مسئوليات النظام التعليمي عن ترسيخ الخصائص الثقافية الثوابت فـــي أكثر من مكان تال.

٥- ثقافة الشورى والمشاركة :

قلنا فيما سبق إن من خصائص الثقافة الإسلامية أنها ثقافة "إيمانية توحيدية، وأنها إنسانية عالمية، وأنها عقلانية، وأنها ثقافة كلية؛ بمعنى أنها ثقافة تعني بحياة الناس وتعاملاتهم مثلما تعني بعبادة الناس لخالقهم وخضوعهم لأوامره ونواهيه.

وكليَّة الثقافة الإسلامية وشمولها يقتضيان أن يكون للناس ثمة ضابط يتقيدون به فـــي تنظيم حياتهم وإدارتها ، سواء أكان ذلك فـــي سياسة الحكم، أم فـــي الهيئات المنفذة لهذه السياسات ، أم فـــي الهيئات القائمة على التعليم والإنتاج ومواقع العمل، ولذا شرعت "الشورى" لتكون إطارًا مرجعيًا يهتدي به فـــي شئون الحياة الاجتماعية، ويحتكم إليه، حين تتدافع النزعات البشرية. وخشية تنافر هذه النزعات كانت الشورى وسيلة لتلاقح العقول ، وأداة للتبادل الفكري والوجداني الذي ينفع الناس فرادى ومجتمعين.

وخصيصة الشورى فـــي ثقافة الإسلام مؤكدة بنصوص صريحة فـــي القرآن الكريم، وبسنن عملية قالها الرسول ﷺ أو قام بها، فصارت بيانًا لما أجمل القرآن، أو

تخصيصًا وتبيانًا لما جاء عامًا.

ومفهوم الشورى في الثقافة الإسلامية هو المفهوم المقابل للديمقراطية في الثقافة الغربية اليوم، وهو المفهوم الذي اختلفت رؤيته بين ديمقراطية ليبرالية (حرة) وديمقراطية اشتراكية. وثمة اتفاق على أن "الشورى" هي الفلسفة التي تحكم علاقة السلطة بالناس في المجتمع الإسلامي فرادى ومجتمعين: في الأسرة، وفي المؤسسات التعليمية، وفي المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية وفي مؤسسات الحكم.

وقد يفيد في بيان هذه الخصيصة أن ننظر في أصلها ومعناها في "لغة" الثقافة الإسلامية:

الجذر اللغوي للفظة "الشورى" هو "شار" يقال "شار الرجلُ : حَسُن منظره، **وشار الشيءَ:** عرضه بصورة تبرز ما فيه من محاسن. **وشار العسلَ:** استخرجه من خلية النحل. و "أشار" إليه و "شَوَّر إليه" بيده أو نحوها: أومأ إليه ولوّح له. و "أشار عليه": نصحه أن يعمل عملاً ما؛ لما فيه من صواب. وشاوره في الأمر طلب رأيه فيه. و"التشاور" و "الشورى" بمعنى واحد؛ ويعني تبادل المشورة. و "المِشْوار" عود يجمع به العسل؛ **والشارة:** اللباس والهيئة، **والمِشْوار** – أيضًا -: أمر أثبت التجريب حُسنه، والشَّوَّار بتشديد الشين مضمومة ومفتوحة ومكسورة : متاع البيت ومتاع الرحلة[١٧٢].

(١٧٢) المعجم الوسيط ولسان العرب (مادة : شار ، شور). وقد علق محمد عمارة على ما ذكر ابن منظور في لسان العرب بقوله: إن ابن منظور في لسان العرب سطر عن المادة ٢٣٢ سطرًا لم تظفر منها الشورى – كمنهج للسلوك إلا بثلاثة أسطر. ومعروف أن ابن منظور انعكاس للمناخ الذي عاش فيه بمصر (عصر المماليك). راجع محمد عمارة : الإسلام وحقوق الإنسان: ضرورات لا حقوق. الكويت: سلسلة عالم المعرفة، العدد ٨٩، ١٩٨٥، ص ٣٣.

والدلالات المعجمية التـي ذكرناها تفيد أن الشورى شيء طيب كالعسل، يستحسن أن يطلبه الناس، وأنها لباس وهيئة يتلبس بها الناس، وأنها "تناصح" فـي قول الحق ، وفـي فعل الصواب، وأن وسائل أدائها تتنوع؛ بين القول الصريح، والنظرة الموحية، والإيماءة الدقيقة: بطرف العين، أو الحاجب، أو اليد، أو الرأس أو المنْكب. وقديمًا قال الجاحظ فـي وسائل البيان "والإشارة واللفظ شريكان، ونعم العون هي له، ونعم الترجمان هي عنه، وما أكثر ما تنوب عن اللفظ وما تغني عن الخط"(١٧٣).

ولن أعمد هنا إلى تعريف لفظي للشورى وإنما سوف أحاول أن أجليها من خلال نقيضها وهو "الاستبداد" . واستبد فلان بكذا: انفرد به، ومن أقوال الإمام "علي رضي الله عنه": "كنا نرى أن لنا فـي هذا الأمر حقًا فاستبددتم علينا". والاستبداد فـي الحكم أو القول أو الفعل انفراد واحد أو جماعة به دون غيرهم. والجذر اللغوي : "بدَّد"، ومصدره "تبديد" ومعناه التفريق وتضييع الطاقة، وهذا يعني "أن لغة" الثقافة الإسلامية تسم الاستبداد (نقيض الشورى) بتفريق الجهود، وتبديد طاقات الناس، وتشرذم البشر بدلاً من توحدهم.

والاستبداد سمة عقلية يتخيل صاحبها أنه أحق الناس وأقدرهم على القضاء فـي حقوق البشر، وأن الخير – كل الخير – يجب أن يكون من نصيبه وحده ويجري على يديه من دون الناس، والاستبداد أداة فعّالة لإشعار الآخرين بالضآلة والدونية والاغتراب. وهو أقصر الطرق لتوكيد الكراهية بين المستبِد والمستبَد به ، وهو وسيلة فعالة لإثارة البشر، ودعوتهم إلى العنف، "والثورة المضادة".

وقد خصص عبدالرحمن الكواكبي كتابًا لـه جعل عنوانه "طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد" قال فـي مقدمته(١٧٤):

---

(١٧٣) الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر: البيان والتبيين، بيروت، دار الكتب العلمية (د.ت) الجزء الأول ، ص ٤٣.

(١٧٤) عبدالرحمن الكواكبي : طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد. القاهرة: الهيئة العامة للكتاب، مكتبة الأسرة.

- "تمحص عندي أن أصل هذا الداء (انحطاط الأمم) هو الاستبداد السياسي، ودواؤه دفعه بالشورى الدستورية".
- "إن البدع التـــي شوشت الإيمان، وشوهت الأديان تكاد كلها تتسلسل بعضها من بعض، وتتولد جميعها من غرض واحد ألا وهو الاستبداد".
- "قد يبلغ فعل الاستبداد بالأمة أن يحول ميلها الطبيعي من طلب الترقي إلى طلب التسفل؛ بحيث لو دفعت إلى الرفعة لأبت وتألمت كما يتألم الأجهر من النور".

وأوصاف الاستبداد التـــي ذكرها الكواكبي تصدق على المستبدين جميعًا أفرادًا أو جماعات من الأفراد، وتجليات الاستبداد (نقيض الشورى) ماثلة فـــي كل المواقع؛ فكثير من الآباء والأمهات فـــي التنشئة الاجتماعية يستبدون بأبنائهم، ويتعاملون معهم على أهم آنية فارغة، وعلى الوالدين أن يملآها بما يرغبان. والمعلمون فـــي المدارس يستبدون بالأطفال ويريدون أن يصنعوهم على نحو ما يتصور الكبار، وبعض الحكام يستخفون بشعوبهم أبشع استخفاف؛ على نحو ما حكى القرآن عـــن فرعـــون مصر: **{فَاسْتَخَفَّ قَوْمَهُ فَأَطَاعُوهُ إِنَّهُمْ كَانُوا قَوْماً فَاسِقِينَ}**(١٧٥).

وقد ظن فرعون فـــي قمة استبداده أنه قادرٌ على أن لا يريهم إلا ما يرى، وأن فـــي ذلك منجاهم من بأس الله **{يَا قَوْمِ لَكُمُ الْمُلْكُ الْيَوْمَ ظَاهِرِينَ فِي الْأَرْضِ فَمَنْ يَنْصُرُنَا مِنْ بَأْسِ اللَّهِ إِنْ جَاءَنَا قَالَ فِرْعَوْنُ مَا أُرِيكُمْ إِلَّا مَا أَرَى وَمَا أَهْدِيكُمْ إِلَّا سَبِيلَ الرَّشَادِ}**(١٧٦).

وموقف الإسلام من الشورى جليٌّ واضح؛ فقد جعلها فريضة فـــي شئون الحياة كلها، فـــي الحكم وفـــي سائر سياسات العمران؛ فلنقرأ سويًا الخطاب الإلهي فـــي

---

(١٧٥) السورة : ٤٣ الزخرف: ٥٤.
(١٧٦) السورة : ٤٠ غافر : ٢٩.

شأن الشورى موجهًا إلى الرسول المعصوم r فيما جاء به وحيًا من عند ربه. **{فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ}**(١٧٧).

وقد أجمعت آراء المفسرين لهذا "الأمر الإلهي" على أن الشورى قاعدة أساسية في نمط الحياة الإسلامية ؛ في السلم وفي الحرب؛ وأن تطبيقها واجب على من يتولى أمر أية جماعة من المسلمين، وللحاكم أو من بيده السلطة (الآباء والمعلمون والمسؤولون عن المنظمات) أن يتخذ قراره متوكلاً على الله سبحانه وتعالى، مستفيدًا في عزمه مما اجتناه من الشورى التي قام بها، مع من يعينهم الشأن الذي يقع عليه "العزم"، والاستشارة – كما يقول الإمام علي - كَرَّم الله وجهه – عن الهداية ، وقد خاطر من استغنى برأيه.

والشورى في الثقافة الإسلامية تمثل انعتاقًا للبشر من سلطان سائر الأوثان – حجرًا كانت أو بشرًا – وإخراجًا للناس من عبادة العباد إلى عبادة رب العباد أجمعين.. وهي وسيلة فعّالة لصيانة المجتمع الإسلامي من ظواهر كثيرة للفساد والإفساد والظلم، الفَاشية في المجتمعات الإنسانية كلها، وهي ظواهر متعددة الأشكال؛ عنيت بها – أخيرًا – تقارير التنمية البشرية في العالم التي تصدر عن البنك الدولي للإنشاء والتعمير؛ حيث أوصى أحدها أن يمكن الناس في دول العالم المختلفة من أسباب القوة؛ وذلك بجعل مؤسسات الدولة أكثر خضوعًا للمساءلة، وأكثر استجابة لاحتياجات الفقراء، وأن تزداد مشاركة الفقراء من الناس في العمليات السياسية، واتخاذ القرارات المحلية(١٧٨).

---

(١٧٧) السورة : ٣ آل عمران : ١٥٩.

(١٧٨) تقرير عن التنمية في العالم ٢٠٠٠/٢٠٠١ م، شن هجوم على الفقر. القاهرة: مركز الأهرام للترجمة والنشر، ص VI.

الجدل حول الشورى :

ولعل أهم قضية جدلية تثار حول "الشورى" بوصفها خصيصة أساسية للثقافة الإسلامية. تتمثل فـي السؤال: **ما العلاقة بين الدين والسياسة؟** وإيراد السؤال على هذا النحو يثير كثيرًا من الخلط، ما دام السؤال حول الدين بوجه عام. ويجب أن يتحدد السؤال ليكون : **ما علاقة الدين الإسلامي بالسياسة؟** وهذا التحديد – فيما أرى – ضروري، حتى لا نخلط فـي جواب السؤال بين الدين المسيحي والدين الإسلامي على النحو الذي جرى به الجدل – ولا يزال – منذ أوائل القرن العشرين.

إن مقولة الفصل بين الدين والدولة السائدة فـي الثقافة الغربية جاءت نتيجة تجربة تاريخية، تخص الدين المسيحي فـي دول أوروبا، أي أنها كانت إفرازًا طبيعيًا لظروف دينية وسياسية واجتماعية محددة، ولذا ، فإن فـي محاولة تطبيق هذه المقولة على الإسلام تعسف شديد يأباه العقل، ويجب أن يبرأ منه ذوو البصائر.

ولعل أبرز ما اعتمد عليه فـي مقولة الفصل بين الدين والدولة فـي الإسلام ما كتبه عام ١٩٢٥ الشيخ "علي عبدالرازق" (١٨٨٧-١٩٦٦م) تحت عنوان **"الإسلام وأصول الحكم :** بحث فـي الخلافة والحكومة فـي الإسلام".

وقد أعيد طبع الكتاب[١٧٩]، وكتب مقدمته السفير "ممدوح عبدالرازق" ابن شقيق علي عبدالرازق. وذهب "علي عبدالرازق" فـي كتابه إلى القول: بأنه لا وجود للدولة فـي الإسلام. وقد آثار الكتاب المذكور معارك فكرية ، أسهم فيها عدد كبير من أهل الرأي، فكتب شيخ الإسلام المرحوم الشيخ "محمد خضر حسين" كتابه "نقض كتاب الإسلام وأصول الحكم"، وكتب مفتي الديار المصرية الشيخ محمد بخيت المطيعي كتابه: "حقيقة الإسلام وأصول الحكم". وكتب الشيخ "محمد الطاهر بن عاشور" من تونس "نقد علمي لكتاب الإسلام وأصول الحكم"، وكتب آخرون حول الجدلية بين الدين والدولة.

---

(١٧٩) علي عبدالرازق، الإسلام وأصول الحكم. القاهرة. دار الهلال: كتاب الهلال ، العدد ٥٩٦، أغسطس ٢٠٠٠م.

ويقول "محمد عمارة" – أحد المفكرين الذي أفرغ كثيرًا من جهده لقضية "الإسلام وفلسفة الحكم" وسماها قضية القضايا – " إن المسلمين منذ صدور الإسلام وحتى الآن لم يختلفوا فــي العقيدة ولا العبادات، ولكن سياسة الدولة وفلسفة الحكم هي التـــي فجرت الصراعات وبلورت التيارات ، وخاصة بين الشيعة والمعتزلة؛ وكل تيارات الإسلام. وانتهى إلى القول:

- إن الحكومة فـــي الإسلام ليست الحكومة الدينية الشبيهة بالكهانة التـــي سادت أوروبا فـــي العصور الوسطى.
- وليست الحكومة العلمانية التـــي قامت فـــي أوروبا إبان عصر نهضتها، وجعلت ما لقيصر لقيصر، وما لله لله.
- ولكنها الحكومة "الإسلامية" – وليست "الحكومة الدينية" – التـــي تنهض فـــي وقت واحد بأمرين لا ينفك أحدهما عن الآخر: حراسة الدين الإسلامي، وسياسة أمور الدنيا(١٨٠).

ويبدو لي – والله أعلم – أن ما قاله الشيخ "علي عبدالرازق" فـــي كتابه عن الفصل بين الدين والدولة، كانت وراءه دوافع سياسية قوية أكثر منها فكرية دينية، وقرائن هذا الاستنتاج تدركها من قوله فـــي مقدمة كتابه:

- "اكتفيت أحيانًا بإشارات ربما خفيت على صنف من القارئين جهتها، وبتلويحات قد تفوتهم دلالتها، وبكتابات توشك أن تصير عليهم ألغازًا، وبمجاز ربما حسبوه حقيقة، وبحقيقة ربما حسبوها مجازًا"(١٨١).

---

(١٨٠) محمد عمارة، الإسلام وفلسفة الحكم، الطبعة الرابعة ، القاهرة: دار الشروق، ١٩٨٩. ومن مؤلفات الدكتور عمارة ذات الصلة بالإسلام، وفلسفة الحكم ما يلي:
- معالم المنهج الإسلامي. القاهرة: دار الشروق، ١٩٩١.
- الدولة الإسلامية بين العلمانية والسلطة الدينية. القاهرة: دار الشروق، ١٩٨٨.
- الإسلام والمستقبل. القاهرة: دار الشروق، ١٩٨٦.
- الإسلام والعروبة والعلمانية. بيروت، دار الوحدة، ١٩٨٠.

(١٨١) علي عبدالرازق، مرجع سابق، ص ٣٢.

- فلا غرو أن جاء [كتابه] عملاً دون ما أردت له من كمال وما ينبغي له من إتقان"[١٨٢].

وفـــي المذكرات الخاصة للشيخ "مصطفى عبدالرازق" شقيق المؤلف ما يؤكد أن كتابات أخيه "علي" كانت مدفوعة بدوافع سياسية قوية، وأن سياسة الأمير "أحمد فؤاد"، سلطان مصر – آنذاك – كانت تهدف إلى تشديد قبضته على الأزهر من جانب، وإلى إجهاض أية محاولة تبذل لتقييد حقوقه وسلطاته المطلقة فـــي الدستور الجديد من جانب آخر[١٨٣].

والثابت – كما يقول "هويدي" – أن الإنجليز رشحوا "الملك فؤاد" ملك مصر عام ١٩٢٤ ليكون خليفة للمسلمين بعد أن ألغى "كمال أتاتورك" الخلافة الإسلامية. ويبدو أن "علي عبدالرازق" استهدف بما كتب أن يقطع الطريق على تعيين "الملك فؤاد" خليفة للمسلمين، وهذا هو ما دعاه إلى القول بأنه ليس فـــي الدين الإسلامي خلافة ولا ملك[١٨٤].

وقد نقل "العوا" عن أستاذه "عبدالحميد متولي" موجزًا للبواعث الحقيقية التـــي أدت إلى ما قال الشيخ "علي عبدالرازق" إن الإسلام دين فحسب، ولا علاقة لـــه بنظام الدولة"، وقال إنه حددها فـــي ثلاثة بواعث: (١) الاعتبارات السياسية الداخلية فـــي مصر آنذاك. (٢) جمود الفقه الإسلامي بقفل باب الاجتهاد. (٣) نزعة التقليد للغرب التـــي سادت فيه المسيحية التـــي تفصل بين الدين والدولة[١٨٥].

---

(١٨٢) ذات المرجع الذي سبق ذكره، ص ٣٣.
(١٨٣) تقديم السفير ممدوح عبدالرازق للطبعة الجديدة للكتاب، ص ١٤.
(١٨٤) فهمي هويدي، القرآن والسلطان. القاهرة: دار الشروق، الطبعة الرابعة، ١٩٩٩، ص ١٢٤.
(١٨٥) محمد سليم العوا: النظام السياسي فـــي الإسلام. الطبعة السادسة ، القاهرة: المكتب المصري الحديث، ١٩٨٢، ص ١٣٥.

ويرى واحد من أهل الثقة والرأي في قضية الشورى، أنه لا يجوز أن تقف مناقشة القضية عند تحديد مدى وجوب الشورى، ومدى إلزام من وجهت إليه المشورة بتنفيذها: إذ يؤكد "أحمد كمال أبو المجد" أن مبدأ الشورى يقف على رأس المبادئ العامة في أمور السياسة والحكم، وأنها واجبة على المسلمين تطبيقًا لقول الحق تبارك وتعالى : { **وَأَمْرُهُمْ شُورَى بَيْنَهُمْ** }(١٨٦).

ويضيف : إن التجارب السياسية التي مرت بالمجتمعات فصلت سلطة التشريع عن سلطة التنفيذ، وجعلت سلطة القضاء مستقلة ضمانًا لإقامة العدل بين الناس. هذا بالإضافة إلى أن ثورة التواصل في العالم كله قد يسرت مهمات استقطاب المشورات. ويدعو "أبو المجد" إلى أن نستغرق في المباحث الحقيقية التي يثيرها مبدأ الشورى في العصر الحالي مثل ما يلي:

١ - تحديد المستشير، وبيان طبيعة عمله، وما يملكه من حق الطاعة وإصدار الأوامر.

٢ - تحديد نطاق الموضوعات ، التي يُستشار فيها (في أمور التشريع – شؤون العمران – شؤون القضاء – شؤون الحرب . . . وهكذا).

٣ - مدى وجوب الشورى (واجبة – مندوبة).

٤ - مدى إلزام المستشير بالأخذ بالمشورة (هل الشورى ملزمة بإطلاق؟ أو أنها كاشفة مُعْلمة ؛ يمكن الأخذ بها أو بغيرها ، أو بمركب من استشارات)(١٨٧).

وأحسب أن هذه الأسئلة يجب أن تستنفر جهود الباحثين في مجالات وشعب التخصصات المختلفة. وأجد في الجهد الذي بذله "العوا" ركيزة أساسية يمكن أن

---

(١٨٦) السورة : ٤٢ الشورى : ٣٨.

(١٨٧) أحمد كمال أبو المجد. حوار لا مواجهة. القاهرة : دار الشروق، ١٩٨٨، ص ص ١١٠-١١٥.

تؤسس عليها جهود كثيرة فـي المجالات المختلفة، وذلك حيث يقرر فـي شأن نطاق الموضوعات التـي يستشار فيها ما يلي:

"كل أمر مما لم يرد فيه نصٌ يمكن أن يكون محلاً للشورى ما دام يتعلق بمسألة تعد من الشئون العامة للأمة".

ويدعو "العوا" إلى المرونة فـي تحديد نطاق الشورى، ويرى أن عدم تحديد وتعيين الموضوعات التـي تعرض للشورى تحديدًا قاطعًا هو الأليق بمنهج الإسلام فـي التشريع، حيث يتم التركيز على تقرير الكليات والقواعد والمبادئ العامة، وتترك الجزئيات والتفصيلات للمسلمين أنفسهم يوائمون بصددها بين النصوص الدينية القطعية الحاسمة ومتطلبات السياق الزمكاني الذي تطبق فيه شريعة الإسلام. ويقول فـي هذا الصدد ما يلي:

"إن أمور الإدارة اليومية التـي تشغل الأجهزة التنفيذية والإدارية للدولة. فإنها – بطبيعتها وبحكم حاجتها إلى حسم يقترن بالسرعة - أمور لا تحتمل العرض على الشورى، اللهم إلا إذا تعلق بعضها ببعض الخطر من الأمور أو المشاكل التـي تمس مجموع الأفراد المتعاملين مع هذه الأجهزة"(١٨٨).

ومعلوم أن القضاء مؤسس على المشورة، وعلى تداول الآراء بين أهل الذكر من القضاة والمستشارين وعلى استئناف الأحكام، الأمر الذي من شأنه إبطال أحكام صدرت من جهات قضائية سابقة، أو تعديلها أو تثبيتها، وتقوم محكمة النقض بدور فكري وخلقي ودستوري بارز فـي مجال الشورى.

وهكذا نرى أن الشورى خصيصة جوهرية فـي الثقافة الإسلامية، يجب إعمالها فـي كل المواقع، وأن نستيقن أنها تمثل نمطًا من أنماط السلوك تتمايز به الحكومات

---

(١٨٨) المرجع السابق.

والشعوب، ونخطئ كثيرًا إذا قصرنا أمرها على العلاقة بين الحكومة والجماهير وذلك على النحو الذي سنوضحه فـــي مواضع تالية إن شاء الله.

ولن أمّل تأكيد أن الإسلام نظام حياة شامل، وأن المشكلات التـــي يواجهها المسلمون أوسع وأخطر مما يواجه أتباع الأديان الأخرى؛ ذلك أن المسلمين - فيما أظن – يعانون من حالة قلق أحدثتها حالة الانفصام الثقافي ، متمثلاً فـــي أدوات وأجهزة ثقافية غربية يعيشون بها وعليها فـــي حياتهم اليومية من جانب، وفـــي معتقدات دينية وقيم وأخلاقيات مستقرة فـــي عقولهم ومختلجة دائمًا فـــي وجداناتهم تتباين مع ما يدعوهم أصل الثقافة الغربية إلى الأخذ به.

وأحسب أن العلاقة بين الدين والدولة فـــي الدول الإسلامية أمر يجب أن يحسمه أهل الرأي فـــي الأمة وفقًا لثوابت الدين الإسلامي؛ التـــي يجب أن تقوم الحكومة فـــي الدول الإسلامية على حراستها وتنميتها وتوظيفها، والتـــي تستهدف فـــي مجملها جلب المصالح ، ودرء المفاسد ، واستنفار أفضل ما فـــي الناس من طاقات تعود بالخير والنفع والنماء على الأفراد والجماعات ، وعلى الأمة كلها، وعلى الإنسانية جمعاء.

أما عن شكل الحكومة أو نمط الحكم فأحسب أنه أمر متغير، فليست الديمقراطية الغربية هي النموذج الأوحد الذي يجب أن يطبق على النحو الذي ينادي به دعاة "العولمة"، وإنما يمكن أن ننظر فيه، وأن نأخذ منه بعض ما لا يتناقض مع ثوابت الدين الإسلامي، وليست "الخلافة" التـــي عرفها التاريخ الإسلامي فـــي الدولة الأموية أو الدولة العباسية أو فيما تلاها من عصور هي النمط الذي يمكن أن تدار من خلاله شئون الحكم وسياسة الجماهير . . . إنه ماض يجب أن نقف منه وقفة عقلية ناقدة؛ نبرأ فيها من النرجسية الثقافية، مثلما نبرأ من "جلد الذات". أو "الإحساس بالدونية".

والحكمة تقتضي فـــي بناء تصور الدول الإسلامية لنظام الحكم فيها أن تبني لذاتها النظام الذي يحفظ عليها هويتها الذاتية ويكفل فـــي الوقت ذاته التلاؤم – وليس التكيف – مع المتغيرات الدولية.

وأحسب أن الشروط السبعة التي حددها "الماوردي" (٣٦٤-٤٥٠ هـ) لسلطان الحكم تمثل بادرة مبكرة جدًا للأعمال الأساسية التي يجب أن تنهض بها الحكومات، وسوف أوردها هنا في سرد خطي، وأرجو ألا يفهم من تواليها أولويات للسابق منها على اللاحق ، وإنما يمكن النظر إليها على أنها منظومة دائرية، يؤثر بعضها في بعض ، ويتداخل بعضها في بعض(١٨٩)، وأن تقسيمها على النحو المعروضة به ليس جامعًا أو مانعًا، وها هي ذي:

١ - حفظ الدين من تبديل فيه، والحث على العمل به، من غير إهمال له.
٢ - حراسة البيضة(*)، والذَّب عن الأمة من عدو في الدين، أو باغي نفس أو مال.
٣ - عمارة البلدان باعتماد مصالحها، وتهذيب سبلها ومسالكها.
٤ - تقدير ما يتولاه من الأموال بسنن الدين، من غير تحريف في أخذها وإعطائها.
٥ - معاناة المظالم والأحكام، بالتسوية بين أهلها، واعتماد النصفة في فصلها.
٦ - إقامة الحدود على مستحقيها، من غير تجاوز فيها ولا يقصر عنها.
٧ - اختيار خلفائه في الأمور على أن يكونوا من أهل الكفاية فيها، والأمانة عليها.

ويضيف الماوردي : "فإذا فعل من أفضى إليه سلطان الأمة ما ذكرنا من هذه الأشياء السبعة كان مؤديًا لحق الله تعالى فيهم، مستوجبًا لطاعتهم ومناصحتهم، مستحقًا لصدق ميلهم ومحبتهم، وإن قصر عنها، ولم يقم بحقها وواجبها كان بها

---

(١٨٩) الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد بن حبيب البصري. أدب الدنيا والدين. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ١٩٨٨. ص ص ١٧١-١٧٢.

(*) البيضة : في اللغة ما تضعه إناث الطير ونحوها، مما يتكون منه صغاره، وبيضة الشيء: أصله، وبيضة القوم: حوزتهم وحماهم. وتقال بيضة: للشيء المفرد، الذي لا يقع إلا مرة واحدة.

مؤاخذًا، وعليها معاقبًا. ثم هو من الرعية على استبطان معصية ومقت؛ يتربصون الفرص لإظهارهما، ويتوقعون الدوائر لإعلانها".

وليس لي من تعليق إلا أن أقول لمفكري الأمة: هذا تصور مفكر عربي مسلم مضى على وفاته ما يقرب من ألف سنة هجرية (٩٧٢ سنة بالضبط) ويستطيع كل من له حظ مناسب من القراءة باللغة العربية أن يرى فيه الدعوة إلى ضرورة أن تنهض الحكومات: بحراسة الدين وصيانته، وحماية الأمة من أعداء الدين، والدفاع عن الوطن وصيانته من الطامعين فـــي استغلال نفوس الناس، أو فـــي نهب أموالهم، والدعوة إلى العمران بشتى السبل والوسائل، والتدقيق والشفافية فـــي أخذ المال العام، وفـــي إنفاقه وتطبيق الشرائع والقوانين، وإقامة العدل والإنصاف بين الناس على سواء. واختيار العناصر التـــي تعمل فـــي قطاعات العمل فـــي الدولة وفقًا **لمعيارين: أولهما** الكفاءة العملية والمهنية، **والثاني** الصدق والأمانة فـــي أداء الأعمال، وتحذير الحكام من التقصير فـــي أداء واجباتهم، لأن هذا من شأنه أن يدفع الناس إلى مقتهم وكراهيتهم والثورة عليهم. وهكذا يستبين أن الفكر الإسلامي يلزم الحكومة بأن تكون إسلامية - فـــي إدارتها لأمور الناس، وهي سلطة مدنية على نحو ما قرر الخليفة الراشد" أبو بكر الصديق" "أطيعوني ما أطعت الله فيكم ، فإن عصيته فلا طاعة لي عليكم".

ورأى "الماوردي" فـــي علاقة الدين بالدولة هو ذات الرأي الذي ينادي به أعلام فقهاء السنة والشيعة على سواء، واقرأ معي ما قال الإمام "محمود شلتوت" شيخ الأزهر:

"يصعب أن نفرق فـــي الإسلام بين ما يمكن أن يسمى دينًا فقط أو سياسة فقط؛ فكل ما يتعلق بالعقيدة والعبادة دين. ويمكن أن نسمى سياسة الإعلام فـــي التربية والخلق وكل ما يتعلق بالمعاملات دينًا، ويمكن أن يسمى سياسة الإسلام الاقتصادية والاجتماعية، وكل ما يتعلق بالحكم وتدبير مصالح المسلمين فـــي دنياهم دين أيضًا، ويمكن أن نسمى نظام الإسلام فـــي الحكم وإدارة الدولة دينًا، وهكذا يرتبط الدين بالدولة ارتباطًا كبيرًا فـــي الإسلام، ارتباط القاعدة بالبناء ، فالدين أساس

الدولة وموجهها، ولا يمكن تصور دولة إسلامية بلا دين، كما لا يمكن تصور الدين الإسلامي فارغًا من توجيه المجتمع وسياسة الدولة، لأنه حينئذ لا يكون إسلامًا(١٩٠).

ونقرأ مع هذا النص ما قال الإمام "الخميني" للجماهير المسلمة في إيران (قبل نجاح الثورة) "عَرِّفوا الناس حقيقة الإسلام كيلا يظن جيل الشباب أن أهل العلم في زوايا النجف و"قُم" يريدون فصل الدين عن السياسة . . . ". و "أن من يقول بفصل الدين عن السياسة لا يفهم في الدين ولا يفهم في السياسة"(١٩١).

وأنهي القول في خَصيصة "الشورى" والمشاركة في الثقافة الإسلامية بالسؤال **عن مقتضياتها في مسيرة التعليم وتطويره.** وأوجز القول هنا على أن أفصله في فصول تالية ، فأقول:

- تطوير التعليم أمر يخص الأمة كلها ، ويجب أن يستمع أهل الحكم في البلاد الإسلامية لرأي كل من يعنيهم أمر التعليم، وأن يستيقنوا أن انفراد فرد أو جماعة باتخاذ القرارات في قضايا التعليم الجوهرية عمل غير أخلاقي من المنظور الإسلامي.

- يجب على السلطات المركزية في التعليم أن تستحث المعلمين على المشاركة بطريقة علمية جادة في مناقشة الأمور التي توكل إليهم، وأن تعاونهم على فَهم أهداف وأساليب إنجاز ما يُطلب منهم، وهكذا يمكن تفعيل المشاركة، ويأخذ المعلمون مكانًا ومكانة تتكافآن مع ما يبذلون من جهد.

- في عمليات التعليم والتعلم يجب أن يتغير دور المعلم من ناقل للمعلومات إلى دور الميسر للتعلم، المعين عليه، وأن يوقن المعلمون أن الغاية من التدريس هي **التعلم**؛ فالتدريس الذي لا يحدث تعلمًا ، ولا يؤدي إلى زيادة النمو العقلي والفاعلية الاجتماعية للطلاب، ونضج شخصياتهم عبث لا تحتمله الدول

---

(١٩٠) نقلاً عن : فهمي هويدي، مرجع سابق، ص ١٢٨.
(١٩١) نفس المرجع السابق، ص ١٢٨.

النامية، وخاصة الدول التـي يضعف فيها دور الأسرة فـي عملية التنشئة الاجتماعية ؛ لأسباب اقتصادية أو ثقافية أو تعليمية.

- ومن الوسائل الفّعالة فـي تنمية المشاركة فـي المؤسسات التعليمية اللجوء إلى تطبيق ما تشير إليه المفاهيم التالية:
  - الحكم الذاتي فـي المدرسة، وفـي الفصل الدراسي.
  - التعلم الذاتي.
  - التعلم التعاوني.
  - تمثيل الأدوار.
  - تدريس الفريق.
  - التعلم بالمحاكاة.
  - التعلم بالملاحظة.
  - إشراف الفرقاء.

وأكتفي بوضع هذه "اللافتات أو العناوين" الكبيرة هنا على أن أبسط القول فيها فـي الفصل الرابع فـي هذا الكتاب ، وهو الفصل المخصص لعمليات التعلم والتعليم بوصفها عمليات لنظام التعليم المدرسي، وبوصفها فـي الوقت ذاته مُدخلات ذاتية من داخل نظام التعليم.

٦- ثقافة متفتحة على الثقافات الأخرى:

قدمنا أن من خصائص الثقافة الإسلامية أنها إنسانية؛ لأن الإسلام دين سماوي أُنزل لهداية الناس كافة فـي جميع الأرجاء والأزمان.

وقامت الثقافة فـي حضن هذا الدين، الذي أُنزل على رسول اصطفاه ربه، فـي منطقة ظهرت فيها اليهودية والمسيحية، وهي منطقة ذات موقع جغرافي متميز؛ حيث يطل على أطراف البحار التـي شكلت حضارات سابقة على الثقافة الإسلامية: البحر الأبيض المتوسط، والبحر الأحمر والمحيط الهندي. ومن هذه المنطقة انتشرت الثقافة الإسلامية فـي جميع شعوب العالم؛ وذلك عن طريق الرحلات للتبادل التجاري مع

الثقافات الأخرى فـــي العالم. وكان العرب فـــي ذلك الحين سادة التجارة سواء قبل الإسلام أو بعده ، وسادة البحار أيضًا.

ولذا ، فإنه كان طبيعيًا ومنطقيًا أن تنفتح الثقافة الإسلامية على ثقافات الشعوب الأخرى، تغذيها، وتتغذى منها، وفقًا لإطار مرجعي دقيق ومحكم، جاء به الدين الإسلامي: العقيدة والشريعة.

جاء الإسلام ليشن حربًا على كل العصبيات العرقية، والعنصرية — أيًا كانت مرجعيتها — وقرر أنه لا فضل لأحد على أحد إلا بالتقوى — العمل الصالح — ونصوص القرآن الكريم الدالة على وحدة البشر من المنظور الإسلامي كثيرة، إليك منها ما يلي:

{إِنَّ هَذِهِ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَأَنَا رَبُّكُمْ فَاعْبُدُونِ}(١٩٢).

{كَانَ النَّاسُ أُمَّةً وَاحِدَةً}(١٩٣).

{شَرَعَ لَكُمْ مِنَ الدِّينِ مَا وَصَّى بِهِ نُوحاً وَالَّذِي أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ وَمَا وَصَّيْنَا بِهِ إِبْرَاهِيمَ وَمُوسَى وَعِيسَى أَنْ أَقِيمُوا الدِّينَ وَلا تَتَفَرَّقُوا فِيهِ }(١٩٤).

{يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوباً وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ }(١٩٥).

{وَمَا أَمْوَالُكُمْ وَلا أَوْلادُكُمْ بِالَّتِي تُقَرِّبُكُمْ عِنْدَنَا زُلْفَى إِلا مَنْ آمَنَ وَعَمِلَ صَالِحاً فَأُولَئِكَ لَهُمْ جَزَاءُ الضِّعْفِ بِمَا عَمِلُوا وَهُمْ فِي الْغُرُفَاتِ آمِنُونَ}(١٩٦).

---

(١٩٢) السورة : ٢١ الأنبياء : ٩٢.
(١٩٣) السورة : ٢ البقرة : ٢١٣.
(١٩٤) السورة : ٤٢ الشورى : ١٣.
(١٩٥) السورة : ٢٩ الحجرات : ١٣.
(١٩٦) السورة : ٣٤ سبأ : ٣٧.

وهكذا كانت التسوية الحاسمة التـــي رسمها القرآن الكريم بين الناس جميعًا؛ فلا فضل لعربي على أعجمي، ولا لأبيض على أسود، ولا لغني على فقير، ولا لقبيلة على أخرى، ولا لثقافة على أخرى. إنها ثقافة السلام والوئام بين البشر جميعًا.

وهكذا – أيضًا – يتضـــح أن الثقافة الإسلامية – وهي انعكاس للدين الإسلامي – لا تستسيغ العزلة الثقافية ، ولا يتصور أن تنكفئ الثقافة الإسلامية على ذاتها، مثلما لا تستسيغ هذه الثقافة محاولات الهيمنة الثقافية لشعب على ثقافة شعب آخر.

والإسلام – جذر الثقافة الإسلامية – يجعل الإيمان بالله سبحانه – والإيمان برسل الله جميعًا، وبالكتب التـــي أوحيت إليهم ركيزة الإسلام التـــي تنبني عليها أركانه الخمسة. ويقرر في الوقت ذاته حرية الاعتقاد الديني **{لا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ}**(١٩٧). **{وَقُلِ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكُمْ فَمَنْ شَاءَ فَلْيُؤْمِنْ وَمَنْ شَاءَ فَلْيَكْفُرْ}**(١٩٨). والتبشير الديني الذي تلجأ إليه بعض الثقافات لتحقيق أهداف سياسية واقتصادية عمل لا يعرفه الإسلام، والاتفاق قائم بين المفسرين على أن قول الله تعالى : **{وَمَنْ يَبْتَغِ غَيْرَ الإِسْلامِ دِيناً فَلَنْ يُقْبَلَ مِنْهُ}**(١٩٩). ينصرف إلى المسلمين الذين يبتغون غير الإسلام دينًا؛ بعد أن ولدوا فـــي الإسلام، أو آمنوا به.

هذا ، وقد أردت بما ذكرت من نصوص أن أدلل على ما فـــي الدين الإسلامي من تسامح ، وأن **الدعوة** إلى الدين الإسلامي يجب أن تكون بالحكمة والموعظة الحسنة، فالله يقول فـــي تنـــزيلـــه الحكيم: **{ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ**

---

(١٩٧) السورة: ٢ البقرة : ٢٥٦.
(١٩٨) السورة : ١٨ الكهف : ٢٩.
(١٩٩) السورة : ٣ آل عمران : ٨٥.

وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ}[٢٠٠]. **{وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لآمَنَ مَنْ فِي الأَرْضِ كُلُّهُمْ جَمِيعاً أَفَأَنْتَ تُكْرِهُ النَّاسَ حَتَّى يَكُونُوا مُؤْمِنِينَ}**[٢٠١].

وأحسب أن الحوار بين الثقافة الإسلامية والثقافة الغربية بقيادة الولايات المتحدة قد باتت مطلبًا أساسيًا بعد أحداث ١١ سبتمبر ٢٠٠١م، التـي حدثت فـي نيويورك؛ فما كادت هذه الأحداث تقع إلا وانطلقت من الغرب بقيادة أمريكا حملات عنصرية بشعة جعلت العرب والمسلمين يذكرون موجات الحروب الصليبية على المسلمين، وسُخر الإعلام الصهيوني الذي يلف العالم كله فـي عباءته للهجوم القذر على الإسلام والمسلمين فـي كل أنحاء العالم دونما تثبت أو تحقيق أو محاكمة فيما جرى بعد ١١ سبتمبر ٢٠٠١م، على الرغم من أن خاصة المسلمين – حكامًا ومحكومين ومفكرين وعامتهم - قد استنكروا الاعتداء البشع الذي حدث فـي نيويورك وواشنطن، وذكروا الناس جميعًا بأن القرآن الكريم يقول: **{ أَنَّهُ مَنْ قَتَلَ نَفْساً بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي الأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعاً }**[٢٠٢].

وعلى الرغم من هذا فإن المارد الأمريكي – متحالفًا مع الاتحاد الأوربي وحلف الناتو – قد انطلق بكل طاقاته العلمية والتقنية والاقتصادية لتدمير أفغانستان البلد المسلم، وتوازي مع هذا العمل غير الإنساني عمليات الإبادة الجماعية للشعب الفلسطيني التـي تقوم بها دولة إسرائيل بدعم أمريكي معلن، وتخريب كل البنى الأساسية السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية لهذا الشعب. ويخيل إلـيَّ أن صمت الرأي العام العالمي على هذه الحملات الشرسة يعيد إلى الأذهان الأسلوب النازي والفاشي الذي استخدم فـي الحرب العالمية الثانية...

---

(٢٠٠) السورة : ١٦ النحل : ١٢٥.
(٢٠١) السورة : ١٠ يونس : ٩٩.
(٢٠٢) السورة : ٥ المائدة : ٣٢.

وترى قوى الاستكبار – ممثلة في الولايات المتحدة الأمريكية – أنها تستطيع أن تخضع المسلمين بالقوة في صورها المختلفة: العسكرية ، والاقتصادية والإعلامية أن يرتدوا عن دينهم، وأن يتحولوا إلى أتباع ، صم بكم عمي، للسيد الأمريكي . . وأحسب أن هذا وهم كبير، وأن أساليب العدوان التي توجهها أمريكا إلى العرب والمسلمين سوف ترتد بالحسرة والخسران المبين عليهم.

تلك هي خبرة الشعوب، وهي الخبرة المستمدة من تاريخ نضال الشعوب في سبيل تحررها واستقلالها. والمسلمون إزاء كل مظاهر التجني عليهم، والتعسف الذي يلاقونه من أمريكا وإسرائيل يذكرون دائمًا قول الحق تبارك وتعالى : **{وَدَّ كَثِيرٌ مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ لَوْ يَرُدُّونَكُمْ مِنْ بَعْدِ إِيمَانِكُمْ كُفَّاراً }**[٢٠٣]. **{وَلا يَزَالُونَ يُقَاتِلُونَكُمْ حَتَّى يَرُدُّوكُمْ عَنْ دِينِكُمْ إِنِ اسْتَطَاعُوا}**[٢٠٤].

هكذا علّمهم دينهم، وهم على يقين أن هذه الدنيا دار ابتلاء، وسوف يصبرون، ويصابرون، ويرابطون، ويثابرون على تأكيد هويتهم الدينية مؤمنين بقول الله: **{وَلِلَّهِ الْعِزَّةُ وَلِرَسُولِهِ وَلِلْمُؤْمِنِينَ}**[٢٠٥].

هذا، وخصيصة الانفتاح على الثقافات الأخرى لا تعني أن تذوب أمة الإسلام في الثقافات الأخرى، وإنما تعني أن ينظر المسلمون في الثقافات الأخرى، وأن يتأملوها، ليروا ماذا فيها من ممارسات تتلاءم مع ما دعا إليه الإسلام؛ لتمكين الناس من أداء واجبات استخلاف الإنسان في العمران وماذا في ثقافات الآخرين من ممارسات يمكن أن تزيد في فاعليات المسلمين العقلية والعلمية والتقنية والفنية والاجتماعية ، وعلى المسلمين ألا يستشعروا حرجًا في استشارة الثقافات الأخرى، والانتقاء من منجزاتها؛ فالإنتاج الثقافي يمثل حصيلة خبرة إنسانية مشتركة، وقد أخذت

---

(٢٠٣) السورة : ٢ البقرة : ١٠٩.
(٢٠٤) السورة : ٢ البقرة : ٢١٧.
(٢٠٥) المنافقون : ٨.

الثقافة الإسلامية من الثقافات التـي سبقتها – يونانية كانت أو رومانية – وتمثلت ما أخذته من تلك الثقافات ، سواء فـي الفلسفة أو فـي العلم أو فـي الممارسات اليومية، ثم أخرجته فـي تركيبات وكيانات إسلامية . . وأخذت الثقافة الغربية وغيرها من الثقافات، من الثقافة العربية كثيرًا من معالمها وإنجازاتها، وخاصة ما يتصل بالتفكير العلمي والمنهج التجريبي فـي البحث ثم طورته، وغدا منهجًا أو طرائق بحث تعزي إلى الثقافة الغربية.

إن التبادل الثقافي خَلّة يرضاها الإسلام، ويحث عليها؛ كما جاء فـي القرآن الكريم : {**يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوباً وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ**}[٢٠٦].

والتعارف الذي يدعو الإسلام المسلمين إلى الأخذ به مناقض كل التناقض لدعاوي: التصارع الثقافي الذي يدعو إليه "صمويل هنتجتون" فـي كتابه الموسوم "صراع الحضارات". والتعارف نقيض – أيضًا – للاستعلاء الذي من شأنه أن تتنافر الثقافات، وأن تتعادى، و "التصارع" و "المعاداة" ، هما أسرع الوسائل إلى أن تقضي الثقافات المعاصرة من خلال حلبات الصراع والاحتراب، على ما أنجزت الإنسانية فـي ماضيها الطويل. وهما – أيضًا – أقصر الطرق للقضاء على آمال الإنسانية فـي تأسيس حياة أفضل للجيل المعاصر، وقضاء على ما تحلم به الأجيال الشابة من بني البشر فـي كل مكان فـي مستقبل يكون أكثر رخاء وأعظم أمنًا للناس.

وننهي الحديث – هنا – عن خصيصة انفتاح الثقافة الإسلامية على الثقافات الأخرى - **بالسؤال عما تستطيع مؤسسات التعليم** أن تفعل فـي ترسيخ هذه الخصيصة فنقول:

- إن مؤسسات التعليم فـي البلاد الإسلامية والعربية مطالبة بأن تتيح فرصًا أوسع، ودرسًا أعمق لخصائص الثقافة الإسلامية جميعها، درسًا من شأنه أن

---

(٢٠٦) السورة : ٤٩ الحجرات : ١٣.

يستوعب الطلاب من خلاله روح الإسلام فـــي تربية الفرد وتربية الجماعة والأمة، درسًا من شأنه أن يعمق فـــي عقول الطلاب ووجداناهم احترام الأديان الأخرى، وتجنب الشبهات التـــي تتم عن ازدرائها أو الانتقاص منها ، وهذا هو معنى الخطاب الذي وجه إلى المسلمين فـــي قوله تعالى : **{قُولُوا آمَنَّا بِاللَّه وَمَا أُنْزِلَ إِلَيْنَا وَمَا أُنْزِلَ إِلَى إِبْرَاهِيمَ وَإِسْمَاعِيلَ وَإِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ وَالْأَسْبَاطِ وَمَا أُوتِيَ مُوسَى وَعِيسَى وَمَا أُوتِيَ النَّبِيُّونَ مِنْ رَبِّهِمْ لا نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِنْهُمْ وَنَحْنُ لَهُ مُسْلِمُونَ}**(٢٠٧).

- إن مقررات التربية الإسلامية فـــي المدارس سواء فـــي ذلك مدارس التعليم الديني أو مدارس التعليم المدني بحاجة إلى مراجعة جذرية، تربط الإسلام "الثقافة" بالواقع المعيش فـــي كل دولة، وتوضح للمتعلمين كيف يتأتى للمسلمين وشركائهم فـــي الوطن من اتباع الديانات الأخرى أن يفجروا فـــي الناس كوامن طاقاهم التـــي من شأنها سد احتياجات الناس المادية والمعنوية عن طريق إعمال عقولهم فـــي تحليل مشكلات حياهم وتشخيصها والتعاون فـــي حلها.

- ولست أرى مانعًا مع استيعاب الطلاب لروح الثقافة الإسلامية فـــي أن يعرفوا قدرًا مناسبًا من المعارف عن الأديان الأخرى، وأزكي ألا تكون مثل هذه المعارف مقررات دراسية على نحو تقليدي، وإنما يجب أن تتكفل بها أنشطة للنشاط المدرسي، الذي ينهض به الطلاب فـــي "الأسر المدرسية" أو فـــي الجمعيات الثقافية التـــي تدعم المناهج المقررة ولا تكررها.

- أن تتيح مؤسسات التعليم لطلابها فرصة فَهم الأحداث الجارية محليًا وإقليمًا وعالميًا، ومناقشتها مناقشة أكاديمية تبرأ من الأهواء، ومن "النرجسيات" الدينية والثقافية. ولست أتصور كيف يمضي التعليم المدرسي فـــي مناطق يشتد فيها

---

(٢٠٧) السورة: ٢ البقرة : ١٣٦.

الصراع السياسي دون مشاركة الطلاب فـــي معرفة جذور التصارع فـــي مثل: الصراع العربي – الإسرائيلي فـــي فلسطين المحتلة، والصراع الباكستاني – الهندي حول كشمير، والصراع فـــي دول البلقان ونحوها. إن مؤسسات التعليم فـــي مثل هذه المناطق تغتال حقوق الناشئة القادرين على الفَهم والمشاركة بالرأي فيما يجري فـــي تلك المناطق الساخنة.

- والتبادل الثقافي المتكافئ يفرض على وسائل الاتصال الجماهيري أن تكون موضوعية – قدر الوسع – فـــي تعريف جماهير الشعوب فـــي دول العالم المختلفة بحقيقة ما يجري من تعارف وتوافق وما يحدث من تناكر وتجاذب بين ثقافات الشعوب المعاصرة، وأن تتحرى فـــي عملها أن تكشف عن الحقائق فـــي وجهيها الإيجابي والسلبي دون تحيز ، أو تعتيم ، أو تضليل.

- ومن الوسائل الفعّالة فـــي جني ثمار التبادل الثقافي تبادل الابتعاث للتعليم فـــي مؤسسات التعليم فـــي مستوى الدراسات العليا بين مؤسسات التعليم فـــي الثقافات المختلفة، وفـــي مثل هذه الحالات يكون المبتعثون للتعليم فـــي الدول المختلفة نماذج حية للتعريف بثقافاتهم.

وأشهد كواحد ممن ابتعثوا للدراسة فـــي الولايات المتحدة الأمريكية على نفقة حكومة الجمهورية العربية المتحدة (آنذاك) أن عوائد هذه الممارسة كانت ذات نفع كبير للتبادل الثقافي بين مصر والولايات المتحدة الأمريكية، وكان هذا فـــي بداية عقد الستينيات من القرن العشرين.

ونكتفي بهذا القدر – هنا – على أن نعود إلى مقتضيات الانفتاح الثقافي فـــي سياقات أخرى تالية فـــي هذا الكتاب.

٧ - ثقافة تنشد تنمية الثروة :

الثروة فـــي لغة العرب تعني كثرة العدد من الناس وكثرة المال. يقال: ثروة رجال، وثروة مال. ومن معاني الثروة – أيضًا – الأرض ؛ وفي التنـــزيل العزيز: **{لَهُ**

مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا وَمَا تَحْتَ الثَّرَى}. كما تعني الندى، والتراب الندِّي. **والثريا :** النجم المعروف ، وسمي كذلك لأن به كواكب خفيفة كثيرة العدد(٢٠٨).

ومغزى هذه الفذلكة اللغوية هو أن دلالة الكلمة فـــي اللغة العربية تنصرف إلى "رأس المال" المادي: الأرض وهي عنصر من عناصر الثروة الطبيعية؛ يجب أن يصان، ويستثمر، وتنمى إنتاجيته، كما تنصرف إلى ما تحت الأرض من "الرِّكاز" الذي ركزه الله تعالى فـــي الأرض من معادن وكنوز مدفونة يجب أن ينقب عنها ، وأن يحسن استثمارها.

وتنصرف الدلالة أيضًا إلى "رأس المال" الاجتماعي متمثلاً فـــي البشر الذين خلقهم الله، وجعلهم مستخلفين فـــي الأرض واستعمرهم فيها لأداء أمانة الاستخلاف، وقد حصر علماء أصول الفقه القدامى مقاصد الشريعة الإسلامية فـــي حياة الناس فـــي : حفظ الدين والعقل والنفس والنسل والمال. وقد حدثتك قبلاً عن تفعيل مقاصد الشريعة من منظور أحد علماء أصول الفقه المحدثين(٢٠٩).

وأود الآن أن تشاركني فيما أنسبه – هنا – للثقافة الإسلامية من خصيصة سميتها "نشدان تنمية الثروة" وتعني فـــي وقت واحد تنمية رأس المال المادي، و رأس المال البشري؛ لأن تنمية الأول دون تنمية الثاني تكديس للأموال لا جدوى منه، وتنمية الثاني هي السبيل الأوحد لحسن استغلال الأول ، وإنفاقه فيما ينفع الجيل الحاضر وأجيال المستقبل.

واشتراك لفظ "الثروة" فـــي الدلالة على رأس المال البشري ورأس المال المادي فـــي آن واحد يجعل المرء يستحضر اقتران ذكر الأموال والأولاد فـــي آيات الذكر الحكيم فـــي مثل قوله تعالى:

---

(٢٠٨) تراجع مادة "ثرا" فـــي لسان العرب وفـــي المعجم الوسيط.

(٢٠٩) جمال الدين عطية، مرجع سابق.

{وَاعْلَمُوا أَنَّمَا أَمْوَالُكُمْ وَأَوْلادُكُمْ فِتْنَةٌ وَأَنَّ اللَّهَ عِنْدَهُ أَجْرٌ عَظِيمٌ}(٢١٠).

{ كَانُوا أَشَدَّ مِنْكُمْ قُوَّةً وَأَكْثَرَ أَمْوَالاً وَأَوْلاداً }(٢١١).

{لَنْ تُغْنِيَ عَنْهُمْ أَمْوَالُهُمْ وَلا أَوْلادُهُمْ مِنَ اللَّهِ شَيْئاً}(٢١٢).

هذا ، واقتران كثرة المال بكثرة الأولاد على أهما مصدران للقوة يزكي الدلالة المشتركة لكلمة "الثروة" على نحو ما قدمنا.

والجذر "ثار" أصله "ثَوَر" قلبت الواو فيه ألفًا، فصارت "ثار"، والمصدر منه — أيضًا — ثَوَران ، وثَوْرة : الهياج والانتشار. وقال بعضهم إن كلمة "ثروة" تطلق على الكثرة من الرجال ومن المال على سواء، وحدد آخرون "ثروة" للمال، و "ثورة" للرجال(٢١٣).

والثروة والثورة كلمتان متصابقتان في البنية، والاقتراب في البنية يرجح في رأي ابن جني (٣٢٢ — ٣٩٢ هـ) (٢١٤)، تعاقب المعنى (لاحظ المعنى المركزي للألفاظ التالية : قَصَمَ، قَضَم ، فَصَل ، فَصَم ، قَطَع) وهو فرض يحتاج إلى اختبار؛ لبيان مدى صحته في اللغة العربية. وأحسب أن هذا الاختبار ميسر الآن مع الثورة في علم الحاسوب.

إذا كان لفظ "الثروة" على هذا القدر من الاتساع في الدلالة: كثرة المال، وكثرة الرجال، والأرض: ما عليها وما تحتها — فإن هذا التعدد يشكل السياق العام الذي يجب أن تتم في إطاره عمليات التنمية الشاملة المطردة في المجتمعات

---

(٢١٠) السورة : ٨ الأنفال : ٢٨.

(٢١١) السورة : ٩ التوبة : ٦٩.

(٢١٢) السورة : ٣ آل عمران: ١٠.

(٢١٣) ابن منظور ، لسان العرب. في مادة ثور.

(٢١٤) ابن جني، أبو الفتح عثمان. الخصائص، الجزء الثاني، بتحقيق محمد علي النجار. بيروت: المكتبة العلمية (د.ت) ص ص ١٤٥ -١٤٧.

الإسلامية، وأعني بذلك تنمية البشر وتنمية الموارد الطبيعية في آن واحد، ولتكن هذه التنمية "ثروة" ثقافية و "ثورة" ثقافية، فالكلمتان متقاربتان مبنى ومتقاربتان معنى. والسؤال الذي يثار في مثل هذا المقام هو: **كيف؟ وماذا تكون وسائل هذه الثورة الثقافية من المنظور الإسلامي؟**

وأحب قبل أن أشرع في الجواب أن نتذكر بعض المسلمات التي سوف أبني عليها ما أعرض عليك من وسائل.

افتراضات أساسية :

١ - المال مال الله :

أول هذه الافتراضات هو أن المال في هذه الدنيا، أنى كان موقعه، وأيًا كانت طبيعته هو مال الله، وأن هذه الأموال الظاهرة والمركوزة في الأرض خلقت قبل خلق الإنسان ؛ فهي جميعها ملك لله جَلّ علاه: **لَهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا وَمَا تَحْتَ الثَّرَى**}[٢١٥].

فالله هو خالق المال ومالكه، واستخلف الإنسان فيه ليستخدمه في العمران، وينميه، وينفقه في ضوء ما شرعه الله جَلّ وعَزّ: {**وَأَنْفِقُوا مِمَّا جَعَلَكُمْ مُسْتَخْلَفِينَ فِيهِ**}[٢١٦]، {**الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِالْغَيْبِ وَيُقِيمُونَ الصَّلاةَ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنْفِقُونَ**}[٢١٧]، {**وَآتُوهُمْ مِنْ مَالِ اللَّهِ الَّذِي آتَاكُمْ**}[٢١٨].

وملكية الناس للمال هي ملكيةٌ لحق التصرف وحق الانتفاع وحق الاستثمار دون استغلال أو احتكار أو اكتناز للمال.

---

(٢١٥) السورة : ٢٠ طه : ٦.
(٢١٦) السورة : ٥٧ الحديد : ٧.
(٢١٧) السورة : ٢ البقرة : ٣.
(٢١٨) السورة : ٢٤ النور : ٣٣.

{يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّ كَثِيراً مِنَ الأَحْبَارِ وَالرُّهْبَانِ لَيَأْكُلُونَ أَمْوَالَ النَّاسِ بِالْبَاطِلِ وَيَصُدُّونَ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ وَالَّذِينَ يَكْنِزُونَ الذَّهَبَ وَالْفِضَّةَ وَلا يُنْفِقُونَهَا فِي سَبِيلِ اللَّهِ فَبَشِّرْهُمْ بِعَذَابٍ أَلِيمٍ يَوْمَ يُحْمَى عَلَيْهَا فِي نَارِ جَهَنَّمَ فَتُكْوَى بِهَا جِبَاهُهُمْ وَجُنُوبُهُمْ وَظُهُورُهُمْ هَذَا مَا كَنَزْتُمْ لأَنْفُسِكُمْ فَذُوقُوا مَا كُنْتُمْ تَكْنِزُونَ }(٢١٩).

٢- كثرة المال فتنة وقلته ابتلاء :

إذا زاد المال لدى الأفراد أو الجماعات أو الأمم عن القدر الذي يفي باحتياجات الأجيال الراهنة، والادخار الذي يستثمر للأجيال القادمة – فإنه يكون خسارًا، ومدعاة لترسيخ عادة الاستهلاك. والتفاضل والتمايز بين الناس ليس في قدر ما يحوزون من مال؛ ولكن بقدر ما ينفقون من أموالهم في سبيل الله وفي سبيل المصلحة العامة للجماعة والأمة.

ونقرأ لتوضيح سياق أن المال قد يكون فتنة، وقد يكون ابتلاء قول الحق تبارك وتعالى: {زُيِّنَ لِلنَّاسِ حُبُّ الشَّهَوَاتِ مِنَ النِّسَاءِ وَالْبَنِينَ وَالْقَنَاطِيرِ الْمُقَنْطَرَةِ مِنَ الذَّهَبِ وَالْفِضَّةِ وَالْخَيْلِ الْمُسَوَّمَةِ وَالْأَنْعَامِ وَالْحَرْثِ ذَلِكَ مَتَاعُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَاللَّهُ عِنْدَهُ حُسْنُ الْمَآبِ قُلْ أَؤُنَبِّئُكُمْ بِخَيْرٍ مِنْ ذَلِكُمْ لِلَّذِينَ اتَّقَوْا عِنْدَ رَبِّهِمْ جَنَّاتٌ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا وَأَزْوَاجٌ مُطَهَّرَةٌ وَرِضْوَانٌ مِنَ اللَّهِ وَاللَّهُ بَصِيرٌ بِالْعِبَادِ }(٢٢٠).

وقوله: {وَمَثَلُ الَّذِينَ يُنْفِقُونَ أَمْوَالَهُمُ ابْتِغَاءَ مَرْضَاتِ اللَّهِ وَتَثْبِيتاً مِنْ أَنْفُسِهِمْ كَمَثَلِ جَنَّةٍ بِرَبْوَةٍ أَصَابَهَا وَابِلٌ فَآتَتْ أُكُلَهَا ضِعْفَيْنِ فَإِنْ لَمْ يُصِبْهَا وَابِلٌ فَطَلٌّ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ}(٢٢١).

---

(٢١٩) السورة : ٩ التوبة : ٣٤ -٣٥.
(٢٢٠) السورة : ٣ آل عمران : ١٤ -١٥.
(٢٢١) السورة : ٢ البقرة : ٢٦٥.

وقولــه : {وَلا تَقْتُلُوا أَوْلادَكُمْ خَشْيَةَ إِمْلاقٍ نَحْنُ نَرْزُقُهُمْ وَإِيَّاكُمْ إِنَّ قَتْلَهُمْ كَانَ خِطْئاً كَبِيراً}[٢٢٢].

وكثرة المال قد تكون مدعاة للظلم والعدوان والقسوة، وهي فـــي تلك الحالات نقمة وبلاء، وخسران مبين. ولنقرأ معًا ما جاء فـــي آي الذكر الحكيم: **{عُتُلٍّ بَعْدَ ذَلِكَ زَنِيمٍ أَنْ كَانَ ذَا مَالٍ وَبَنِينَ}**[٢٢٣].

{قَالَ نُوحٌ رَبِّ إِنَّهُــمْ عَصَــوْنِي وَاتَّبَعُوا مَــنْ لَمْ يَزِدْهُ مَالُهُ وَوَلَدُهُ إِلا خَسَاراً}[٢٢٤].

{وَقَالَ مُوسَى رَبَّنَا إِنَّكَ آتَيْتَ فِرْعَوْنَ وَمَلَأَهُ زِينَةً وَأَمْوَالاً فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا رَبَّنَا لِيُضِلُّوا عَنْ سَبِيلِكَ رَبَّنَا اطْمِسْ عَلَى أَمْوَالِهِمْ وَاشْدُدْ عَلَى قُلُوبِهِمْ فَلا يُؤْمِنُوا حَتَّى يَرَوُا الْعَذَابَ الْأَلِيمَ}[٢٢٥].

{وَمَا أَرْسَلْنَا فِي قَرْيَةٍ مِنْ نَذِيرٍ إِلَّا قَالَ مُتْرَفُوهَا إِنَّا بِمَا أُرْسِلْتُمْ بِهِ كَافِرُونَ وَقَالُوا نَحْنُ أَكْثَرُ أَمْوَالاً وَأَوْلاداً وَمَا نَحْنُ بِمُعَذَّبِينَ}[٢٢٦].

وتأسيسًا على التسليم بهذين الافتراضيين فإننا نستطيع أن ننطلق لتبيان كيف يمكن من منظور إسلامي تحقيق التنمية المنشودة فـــي رأس المال المادي وفـــي رأس المال الاجتماعي على سواء وفـــي آن واحد.

وسائل تنمية الثروة:

تنمية الثروة المادية فـــي المجتمعات الإسلامية وسيلتها الآمنة هي "الثورة الثقافية"

---

(٢٢٢) السورة : ١٧ الإسراء : ٣١.
(٢٢٣) السورة : ٦٨ القلم : ١٣-١٤.
(٢٢٤) السورة : ٧١ نوح : ٢١.
(٢٢٥) السورة : ١٠ يونس : ٨٨.
(٢٢٦) السورة : ٣٤ سبأ : ٣٤-٣٥.

التـــي ينبغي أن تنتشر وتتعمق فـــي المجتمعات الإسلامية. ولإحداث هذه الثورة مطالب شتى، نوجزها فيما يلي :

١- العمــل:

كثيرة فـــي القرآن الآيات الكريمة التـــي تحث الناس على العمل، وبذل الجهد. والقعود عن العمل والتهاون فـــي إتقانه إخلال كبير بعهد الاستخلاف؛ الذي كرم الله به الإنسان على سائر مخلوقاته، وأناط به عمران الأرض، والسعي فـــي مناكبها لكسب الرزق الحلال:

- **{وَلَقَدْ مَكَّنَّاكُمْ فِي الْأَرْضِ وَجَعَلْنَا لَكُمْ فِيهَا مَعَايِشَ قَلِيلاً مَا تَشْكُرُونَ}**(٢٢٧).
- **{يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ هُوَ أَنْشَأَكُمْ مِنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا فَاسْتَغْفِرُوهُ ثُمَّ تُوبُوا إِلَيْهِ إِنَّ رَبِّي قَرِيبٌ مُجِيبٌ}**(٢٢٨).
- **{وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَيَسْتَخْلِفَنَّهُمْ فِي الْأَرْضِ كَمَا اسْتَخْلَفَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ وَلَيُمَكِّنَنَّ لَهُمْ دِينَهُمُ الَّذِي ارْتَضَى لَهُمْ وَلَيُبَدِّلَنَّهُمْ مِنْ بَعْدِ خَوْفِهِمْ أَمْناً }**(٢٢٩).

وقد ورد ذكر المادة : "عَمِلَ" فعلاً وما اشتق منها : اسمًا موصوفًا بالصلاح، ومسندًا إلى الضمائر المختلفة فـــي القرآن الكريم (٣٦٦ مرة) ، وفـــي آيات كثيرة اقترن الإيمان بالعمل الصالح.

والعمل من المنظور الإسلامي عبادة أيًا كان نوع العمل الذي يمارسه الفرد؛ فسعي المرء لكسب معاشه، ولكفالة عياله وأهله عبادة. ومما يدل على جلال هذه

---

(٢٢٧) السورة : ٧ الأعراف : ١٠.
(٢٢٨) السورة : ١١ هود : ٦١.
(٢٢٩) السورة : ٢٤ النور : ٥٥.

العبادة أن القرآن الكريم قرنها بالجهاد فـــي سبيل الله في مثل قوله تعالى : **{ وَآخَرُونَ يَضْرِبُونَ فِي الْأَرْضِ يَبْتَغُونَ مِنْ فَضْلِ اللَّهِ وَآخَرُونَ يُقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ}** [(٢٣٠)].

وقوله جَلّ وعز : **{فَإِذَا فَرَغْتَ فَانْصَبْ وَإِلَى رَبِّكَ فَارْغَبْ}**[(٢٣١)].

فالإنسان مطالب أن يخصص لأمور دنياه قدرًا من عنايته، يحقق به عملاً نافعًا له ولأسرته ولجماعته ولأمته، ومن خلال العمل، وبه يتزود الناس من دنياهم لآخرتهم. وفـــي هذا المعنى قال الرسول ﷺ : "ليس خيركم من ترك الدنيا للآخرة، ولا الآخرة للدنيا، ولكن خيركم من أخذ من هذه وهذه"[(٢٣٢)]. ومما أثر عن الإمام علي كرم الله وجهه قوله : "الدنيا دار صدق لمن صدقها، ودار نجاة لمن فَهِم عنها، ودار غنى لمن تزود منها"[(٢٣٣)].

وأعتقد أن الحرص على العمل، وإفراغ كل الجهد فـــي إتقانه – بوصفهما سمة للشخصية – من شأنهما أن يعطيا أولوية متقدمة فـــي التنشئة الاجتماعية، وفـــي مؤسسات التعليم، وفـــي خطط التنمية فـــي البلاد الإسلامية؛ وذلك لسد الفجوات أو – فـــي الأقل – لتضييق الثغرات بين ثروتها البشرية والمادية ، واحتياجاتها فـــي مجالات الحياة كافة: فـــي الزراعة واستزراع الصحاري، وفـــي الحرف المختلفة، وفـــي الصناعات: الثقيلة ، والوسيطة ، والبسيطة ، وفـــي ميادين الخدمات المهنية والاجتماعية المختلفة.

وإعطاء العمل وإتقانه أولوية متقدمة فـــي المجتمعات الإسلامية يلقي على مؤسسات التعليم فيها مسؤوليات جسامًا؛ تتمثل فـــي المواءمة بين أنواع التعليم (ديني، مدني، عام، فني، تقني، حكومي، خاص)، ومخرجاته ومطالب الحياة؛ فليس مقبولاً ولا

---

(٢٣٠) السورة : ٧٣ المزمل : ٢٠.

(٢٣١) السورة : ٩٤ الشرح : ٧-٨.

(٢٣٢) رواه الديلمي فـــي مسند **الفردوس** عن ابن عمر وأنس.

(٢٣٣) نقلاً عن الماوردي، مرجع سابق، ص ١٦٥.

معقولاً أن تتنامى نسبة بطالة المتعلمين فـــي المجتمعات الإسلامية عامًا بعد عام، يستوي فـــي ذلك من يتخرجون فـــي التعليم الفني والتقني – قبل الجامعي – ومن يتخرجون في التعليم الجامعي ذاته. إن هؤلاء المتعلمين العاطلين يمثلون قنابل تهدد الأنظمة الاجتماعية، وعلى الراشدين من أبناء الأمة – حكامًا ومحكومين في كافة القطاعات – أن يتداركوا هذا الخطر الداهم وعلى القائمين على شئون التعليم – بخاصة – أن يبادروا بتغيير سياسته، وتعديل مناهجه؛ وترشيد أساليبه؛ بصور تجعل التعليم وسيلة إلى النماء الشامل المطرد.

وأحسب أن تحقيق هذه الغاية فـــي ربط التعليم بالعمل ، وتسريع عائد التعليم على المجتمع غاية لا يجدي فيها الإصلاح الجزئي لأنظمة التعليم، وإنما يحتاج الأمر إلى إعادة بناء التعليم فـــي الأقطار النامية كلها، فـــي ضوء الخبرات المتراكمة فـــي مجال تطوير التعليم فـــي بلاد العالم كافة. ويمكن للأقطار النامية أن تختار من تلك الخبرات، وأن تركب منها نموذجًا جديدًا يلائم كلاً منها، ويسمح للثوابت الثقافية لكل شعب أن تترسخ، مثلما يسمح – فـــي الوقت ذاته – للمتغيرات الثقافية لذات الشعب أن تتجدد ، فـــي ضوء متطلبات التقدم العلمي والتطور التقني والفني.

وفـــي حديثنا عن نشدان الثقافة الإسلامية للتنمية – على النحو الذي حددناه قبلاً – علينا أن نستحضر الخصائص الأخرى التـــي قدمناها هنا لهذه الثقافة، وأن نعملها جميعًا فـــي بيان خصيصة نشدان الثقافة الإسلامية للتنمية؛ فخصيصة "العقلانية" التـــي قدمناها هنا فـــي إطار معين تفرض على كل مثقف عربي مسلم – رجلاً كان أو امرأة ، أن يحسن فَهم أصول دينه، وأن يخلِّص نفسه ، ويخلص ثقافته من علل أو معوقات حالت – ولا تزال تحول – دون تنمية هذه الثقافة. ولنذكر هنا بعض العوامل التي نراها معوقات للتنمية:

معوقات التنمية الشاملة:

- **الماضويـــة :**

انحياز بعض المسلمين إلى الماضي، ومحاولة استنساخه ليكون هاديًا لحياة المسلمين المعاصرة. وهذا فيما أحســـب تعبير صارخ عن العجز العقلي الماثل فيمن ينادون بمثل

هذا النموذج. ولا يعدم هؤلاء الماضويون حديثًا نبويًا ينسب إلى الرسول r ، يقدمونه حجة على التمترس داخل قوقعة الماضي، أو آية من آيات القرآن الكريم ينتزعونها من سياقها العام، ويعزلونها عن منظومة آيات كريمة تكملها وتفسرها. فمنذ لحظات كنت أشاهد برنامجًا تليفزيونيًا تبثه إحدى الفضائيات العربية عن "الدين والحياة" وكان الموضوع المحدد للبرنامج هو "ظاهرة الجوع فـي العالم" التـي يعاني منها معظم سكان العالم اليوم. وقد سمعت خلال الندوة مداخلتين، ذكر من قام بالأولى منهما قول الحق تبارك وتعالى : **{وَلَنَبْلُوَنَّكُمْ بِشَيْءٍ مِنَ الْخَوْفِ وَالْجُوعِ وَنَقْصٍ مِنَ الْأَمْوَالِ وَالْأَنْفُسِ وَالثَّمَرَاتِ وَبَشِّرِ الصَّابِرِينَ}**(٢٣٤). وتابع صاحب المداخلة حديثه ليقول: إن الجوع غضب من الله على الناس بسبب المعاصي، وعلينا أن نستغرق فـي الاستغفار والعبادة، وأن نعود إلى الله؛ حتى يشبع الجَوعى ويَغنى الفقراء. وهكذا ببساطة تتحول المعضلات الإنسانية الكبرى إلى قضايا قولية؛ يكتفي فيها بعض المسلمين بذكر آية من القرآن الكريم، ولا شيء قبل، ولا شيء بعد . . .

والمطلوب فـي الثورة الثقافية الإسلامية التـي تنشد تنمية أحوال المسلمين أن نتواصى جميعًا بألا ننحاز عقليًا وشعوريًا إلى الماضي على حساب الحاضر والمستقبل، وألا نبسِّط المشكلات على النحو الذي يدعو فيه "صاحبنا" إلى القضاء على الجوع، بأن نجلس فـي دورنا أو فـي مساجدنا نستغفر، ونتبتل ، وندعو الله، وكأن السماء سوف تستجيب لدعائنا بأن تمطر ذهبًا أو فضة أو طعامًا سماويًا. ونسي صاحب المداخلة التـي أشرنا إليها أن "الجوع" ظاهرة ترد إلى أسباب كونية لا دخل للناس فيها كالقحط والتصحر، وإلى تاريخ طويل كان للدول الأوروبية الاستعمارية فيه دور كبير، تمثل فـي نهب خيرات الدول المستعمرَة، وتركها فـي فقر مدقع، ولا تزال تتابع سيرتها بالقروض والديون التـي تمنحها للدول الفقيرة. كما يعود الجوع إلى ظلم

---

(٢٣٤) السورة : ٢ البقرة : ١٥٥.

اجتماعي ماثل فـــي التوزيع غير العادل لعوائد المصادر الطبيعية للحياة، على المواطنين فـــي كثير من الدول داخل كل دولة، وبين الدول بعضها بعضًا.

- **الانغلاق الثقافـي :**

والمثال الثاني لمعوقات التنمية تصور بعض الناس أن المسلمين يمكن أن يعزلوا أنفسهم عن الثقافات الأخرى؛ بدعوى أن الثقافات الأخرى يصدق عليها أنها **"ضالة مُضلة، غازية"** وأن السبيل المثلى لصيانة ثقافتنا وتنمية ثرواتنا البشرية والمادية هي أن نعزل أنفسنا فـــي مَعْزَل ثقافي حتى لا تتسرب إلينا موجات الثقافات الفاسدة. ومرة أخرى أقول — إزاء هذه الرؤية — إنها تعبير عن الإحساس بالدونية ، وإمارة على العجز عن مواجهة ما يكتنف أمتنا من تحديات.

وحري بنا أن نفقه أنفسنا، وأن نجلِّي لذواتنا، ولشبابنا وللآخرين جواهر ثقافتنا الإسلامية التـــي علاها الصدأ، لاعتبارات شتى؛ إن علينا أن نَعِي بقلوبنا وعقولنا أننا أمة "الدين الخاتم" ، وأن ثقافتنا الإسلامية قد زودت الثقافات الإنسانية بروافد عقلية كثيرة؛ فالثقافة الغربية عندما كانت فـــي بواكير عصر نهضتها أخذت من الثقافة العربية الإسلامية فـــي الأندلس، وترجمت من العربية شروحها وتأويلاتها للثقافة اليونانية القديمة. لقد أخذ الغرب من الثقافة الإسلامية "المنهج التجريبي" فـــي العلوم الفيزيقية، بعد أن طوره العرب من مجرد القياس العقلي إلى منهج "الاستقراء والتجريب" ومن خلاله طورت الثقافة الغربية فـــي عصر النهضة جهودها فـــي مجال العلوم الطبيعية وتطبيقاتها . . .

ورفضت الثقافة الغربية النهج الإسلامي المتوازن ، فيما يخص "الإنسانيات" و"الاجتماعيات" ؛ لأن ركيزة الفكر فيهما تقوم على "الإيمان التوحيدي"، وعلى "الوسطية" الإسلامية التـــي تؤاخي بين ثنائيات شاعت فـــي الثقافة الغربية تفصل بين البدن والروح، وبين الدين والدولة، وبين البرهان النقلي (الموحي به) والبرهان العقلي، وغير ذلك من الثنائيات النكدة، التـــي عانت منها الثقافة الغربية أشد معاناة؛ حتى

وصفها أحد أعلام الفكر الغربي بأنها جعلت الثقافة الغربية ثقافتين، وعوقت بهذا الثورة العلمية(٢٣٥).

وأنهي هذه الجزئية التـــي أعدها أحد المعوقات للعمل فـــي سبيل التنمية الشاملة بتأكيد أنه ينبغي الحرص على أن نحاور الثقافات الأخرى، لا أن ننكفئ على ثقافتنا؛ ونخلي لها الميدان، وأن نجيد الوسائل وأدوات الخطاب التـــي تصطنعها هذه الثقافات، لندل الآخرين على نجاعة موقفنا فـــي كثير من القضايا الإنسانية، ولنفيد من إنجازاتهم العلمية – كما أفاد الغرب قبلاً من إنجازات الثقافة العربية الإسلامية – ففي مأثوراتنا العربية أن الحكمة ضالة المؤمن، يأخذها أنى وجدها ، وهو أولى الناس بها.

- **الموقف الناقد من محفزات التنمية :**

واعتقد أن تنمية الثروة البشرية والمادية تحتاج إلى أن توظف خصيصة "العقلانية" التـــي وسمت بها – فـــي هذا الكتاب – الثقافة الإسلامية على نحو ما قدمنا – وهذه العقلانية تفرض علينا أن نتدرب – كبارًا وصغارًا – على أن يكون لنا موقف ناقد تجاه ذواتنا ، وتجاه تراثنا ، وتجاه الآخرين .

والموقف الناقد الذي أدعو إليه لا يعني النقض أو الهدم؛ وإنما يعني أن نرى الإيجابيات والسلبيات فـــي آن واحد؛ بمعنى أن نرى الجوانب المضيئة والجوانب المعتمة فـــي الكيانات التـــي ندركها ؛ بعيون مفتوحة، وعقول سؤولة ، طلبًا لمعرفة الحق، ونشدانًا للسبل المؤدية إليه.

والموقف الناقد الذي أدعو إليه سبيلاً لتنمية الثروة المالية والثورة الثقافية، موقف يتجافى تمامًا مع الأهواء ، أيًا كان نوعها، وأيًا كانت دواعيها؛ إنه موقف العدل والإنصاف؛ دون تحيز للذات، أو للتراث، إنه موقف برفع فيه الفرد والجماعة والأمة الغشاوة التـــي فـــي عيونهم، والأغلال التـــي فـــي عقولهم؛ من أثر الألفة، أو

(235) Snow, C.P. The Two Cultures and the Scientific Revolution. New York: Cambridge University Press, 1961. p. 58.

التقليد، أو الرخاوة الحسية والعقلية، أو الجهل – وكلها سمات إنسانية – ليروا بعيون عقولهم فيما يَعرض لهم، أو يُعرض عليهم من نصوص (Texts) معاني يقلبونها في أفئدتهم، ويصنفون منها فكرًا جديدًا، يلائم حاضرهم، ويخصب مستقبلهم.

الموقف الناقد الذي أدعو إليه يحترم الماضي، ولكنه لا يقدسه، ويرفض عبادة الأوثان – حجرًا كانت أو بشرًا أو معرفة – ويطمح دائمًا أن يصنع الإنسان – بسلطان الله – فكرًا جديدًا ومتجددًا.

والموقف الناقد – أيضًا – يستشرف المستقبل، ويتخيل معالمه، ويرى قسماته، مختلفةً ألوانها. وبعد أن يُفَرِغ صاحبه كل ما في وسعه يدع الأمر للخلاق العظيم – سبحانه – بديع السماوات والأرض وما بينهما وما تحت الثرى.

والموقف الناقد على الوجه الذي قدمت لا يعتبر التراث الثقافي البشري الذي أفرزه "تدين" المسلمين عبر الأجيال خيرًا كله؛ وإنما يرى فيه – بوصفه تراثًا بشريًا – الخبيثَ والطيب والدخيل والمنحول . . . وأنه – لهذا – بحاجة إلى غربلة عقلية . .

والموقف الناقد لا يرى أن كل وافد ثقافي شر مستطير، مناقض لعقائدنا، ومناف لشرعتنا؛ ولذا فإنه مطلوب من أولي العزم من أهل الذكر في كل مجال أن يفحصوا الوفود الثقافية الأجنبية ؛ ليروا مدى ملاءمتها للخصائص الثوابت في ثقافتنا. وأحسب أن كثيرًا منها ملائم، وأن وقفتنا مع الوفود الثقافية ينبغي أن تكون مقصورة على ما يمكن أن يحدث خدشًا أو خللاً في الهويَّة الثقافية الإسلامية للذوات أو الجماعة أو الأمة، ونواة هذه الهوية ماثلة في العقيدة الدينية واللغة.

وحري بمثل هذا الموقف أن يبرئ التثقيف الإسلامي من آفتين: آفة الجمود أو التنطع الفكري التي استعاذ منها الرسول المصطفى ﷺ ، وآفة السيولة أو التسيب الفكري. والبرء من هاتين ، الآفتين والاحتكام إلى العقلانية الإسلامية من شأنهما أن يجعلا تعاملنا مع الثقافات الأجنبية معاملة أنداد لأنداد، وليس معاملة اتباع لمتبوعين.

٨ - ثقافة وسطية عادلة :

ولعل أبرز خصيصة للثقافة الإسلامية أنها "وسطية عادلة" وهو وصف خوطبت به الأمة الإسلامية فــي قوله تعالى وتقدس: {**وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطاً لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيداً**}(٢٣٦).

و "وَسَط الشيء بفتح السين ما بين طرفيه، ووسط الشيء أفضله وأعدله، وهي اسم متمكن يرفع وينصب ويكون وصفًا. وقيل فــي معنى "وسطًا" فــي الآية الكريمة: إنها وصف يعني عَدْلاً. وقال بعضهم إنه يعني خيارًا . واللفظان — فــي رأي ابن منظور — مختلفان والمعنى واحد؛ لأن العدل خير والخير عدل، ويقال هو من أواسط قومه: أي من خيارهم ومن أشرفهم.

أما لفظة "وَسْط" بسكون السين، على وزن "بَيــْـن" وتؤدي معناها ، فهي ظرف مكان ، وليست اسمًا ولا وصفًا ، يقال : جلس وَسْطَ أهله. أي بينهم. وواسطة القلادة: الجوهرة التــي تكون فــي وسط العقد المنظوم.

فالوسَط — إذن — في اللغة ليس الوسط أو الوسيط الحسابي؛ وإنما هو التوسط والتعادل والتوازن بين طرفين؛ بحيث لا يستبد أحدهما بالتأثير فيه؛ فيبدو الوسط موقفًا متمايزًا ، غير منحاز لأي من الطرفين ولكنه متميز عن كل منهما بسمات فارقة ، إنه وسط "موزون" {**وَأَلْقَيْنَا فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ شَيْءٍ مَوْزُونٍ**}(٢٣٧).

والتوازن ظاهرة كونية، أبدعها خالق الكون ، خلق كل شيء، وقدره تقديرًا؛ وصدق الله العظيم : {**مَا تَرَى فِي خَلْقِ الرَّحْمَنِ مِنْ تَفَاوُتٍ**}(٢٣٨).

ولكنها سنن مطردة لا تتخلف ولا تتنافر برغم ما بين مفرداتها من تباين، وصدق الله العظيم : {**الشَّمْسُ وَالْقَمَرُ بِحُسْبَانٍ وَالنَّجْمُ وَالشَّجَرُ يَسْجُدَانِ وَالسَّمَاءَ**

---

(٢٣٦) السورة : ٢ البقرة : ١٤٣.
(٢٣٧) السورة : ١٥ الحجر : ١٥.
(٢٣٨) السورة : ٦٧ الملك : ٢.

رَفَعَهَا وَوَضَعَ المِيزَانَ أَلاَّ تَطْغَوْا فِي المِيزَانِ وَأَقِيمُوا الوَزْنَ بِالْقِسْطِ وَلاَ تُخْسِرُوا المِيزَانَ وَالأَرْضَ وَضَعَهَا لِلأَنَامِ}[٢٣٩].

ووسطية الثقافة الإسلامية انعكاس طبيعي لمنهج الإسلام الوسط العدل، المتعادل، المتوازن في الاعتقاد، وفي الشريعة، وفي آداب التعامل وفي الميثاق الخلقي الذي يكفل عمران الكون، ويربط الناس جميعًا بخالق الكون الذي استعمرهم فيه – وأمثلة الوسطية الإسلامية كثيرة، وسوف ننتقي هنا بعضها مما له عروة وثقى بالشخصية المسلمة.

*** الله والإنسان:**

وسطية الاعتقاد بأحدية الخالق، وعبودية كل ما خلق له، فكل مخلوقات الله – عز وتقدس – تسبحه وتعبده ، ولكن البشر لا يفقهون تسبيح المخلوقات الأخرى، وتكمل هذه العقيدة بتسييد الله للإنسان في الأرض، وتسخير ما عدا الإنسان للإنسان. أي أن الإنسان سيد في الكون وليس سيد الكون؛ إذ أن سيد الكون هو الله – عز وتقدس – والإنسان مستخلف عن الله، وهو عبد للخالق الحي الباقي القيوم على هذا الكون في النشأة. والمسار والمصير . . . وتبدو الوسطية هنا في أن منهج الإسلام وسط عدل بين من يؤلهون الإنسان ، ويقولون إن إله الإنسان هو عقله، ولا سلطان على العقل البشري إلا للعقل. وتلك مقولة مستنكرة في الإسلام **{أَرَأَيْتَ مَنِ اتَّخَذَ إِلَهَهُ هَوَاهُ أَفَأَنْتَ تَكُونُ عَلَيْهِ وَكِيلاً}**[٢٤٠] - ومن يرون الإنسان خطاءٌ أُورِث الخطيئة عن أبي البشر آدم عليه السلام، وكذلك من يرون أنه مخلوق لا رأي له ولا إرادة ولا اختيار، وأنه أسير لقدر وجبر إلهي على نحو ما قدمناه وفندناه قبلاً[٢٤١].

---

(٢٣٩) السورة : ٥٥ الرحمن : ٥ – ١٠.
(٢٤٠) السورة : ٢٥ الفرقان : ٤٣.
(٢٤١) انظر : ص ١١٦ في هذا الكتاب.

*** العقل والنقل :**

وتبدو وسطية الإسلام جلية في المؤاخاة العادلة بين ما جاء به الوحي وما يقرره العقل، وأنه لا تعارض إطلاقًا بين ما جاء به الوحي وما يراه العقل الجمعي لأولي العزم من أهل الذكر، في كل ما يعرض للناس في أمور دينهم ودنياهم. وقد ذكرنا قبلاً أن إعمال العقل مطلوب في حقيقة الألوهية الكبرى، ووجود الله سبحانه وتعالى ، ولنقرأ سويًا قول الحق سبحانه وتعالى : **{لَوْ كَانَ فِيهِمَا آلِهَةٌ إِلَّا اللَّهُ لَفَسَدَتَا فَسُبْحَانَ اللَّهِ رَبِّ الْعَرْشِ عَمَّا يَصِفُونَ}**(٢٤٢).

{يَا أَيُّهَا النَّاسُ ضُرِبَ مَثَلٌ فَاسْتَمِعُوا لَهُ إِنَّ الَّذِينَ تَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ لَنْ يَخْلُقُوا ذُبَاباً وَلَوِ اجْتَمَعُوا لَهُ وَإِنْ يَسْلُبْهُمُ الذُّبَابُ شَيْئاً لا يَسْتَنْقِذُوهُ مِنْهُ ضَعُفَ الطَّالِبُ وَالْمَطْلُوبُ}(٢٤٣).

*** قضية النبوة:**

وتتجلى وسطية الإسلام في قضية النبوة؛ إذ يرى الإسلام أن الأنبياء والرسل بشر أوحي إلى كل منهم ليبلغ قومه رسالة نزلت عليه بلسان قومه ، فهم إذن بشر اصطفاهم خالقهم لهداية قومهم: **{اللَّهُ يَصْطَفِي مِنَ الْمَلائِكَةِ رُسُلاً وَمِنَ النَّاسِ إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ بَصِيرٌ}**(٢٤٤).

والأنبياء جميعًا بشر يعبدون الله، ولا يُعبدون لأنهم ليسوا مقدسين. والعلاقة الفارقة بينهم وبين سائر البشر أن الله جَلّ وعز – حين اصطفاهم وأرسلهم إلى أقوامهم أيدهم بمعجزات لا تتأتى لسائر البشر : ولنتأمل سويًا ما جاء في التنزيل حول بشرية الأنبياء : **{قَالَتْ لَهُمْ رُسُلُهُمْ إِنْ نَحْنُ إِلَّا بَشَرٌ مِثْلُكُمْ وَلَكِنَّ اللَّهَ يَمُنُّ عَلَى مَنْ**

---

(٢٤٢) السورة : ٢١ الأنبياء : ٢٢.
(٢٤٣) السورة : ٢٢ الحج : ٧٣.
(٢٤٤) السورة : ٢٢ الحج : ٧٥.

يَشاءُ مِنْ عِبَادِهِ وَمَا كَانَ لَنَا أَنْ نَأْتِيَكُمْ بِسُلْطَانٍ إِلَّا بِإِذْنِ اللَّهِ وَعَلَى اللَّهِ فَلْيَتَوَكَّلِ الْمُؤْمِنُونَ}[٢٤٥].

{وَلا يَأْمُرَكُمْ أَنْ تَتَّخِذُوا الْمَلائِكَةَ وَالنَّبِيِّينَ أَرْبَاباً أَيَأْمُرُكُمْ بِالْكُفْرِ بَعْدَ إِذْ أَنْتُمْ مُسْلِمُونَ}[٢٤٦].

{وَمَا أَرْسَلْنَا قَبْلَكَ مِنَ الْمُرْسَلِينَ إِلَّا إِنَّهُمْ لَيَأْكُلُونَ الطَّعَامَ وَيَمْشُونَ فِي الأَسْوَاقِ وَجَعَلْنَا بَعْضَكُمْ لِبَعْضٍ فِتْنَةً أَتَصْبِرُونَ وَكَانَ رَبُّكَ بَصِيراً}[٢٤٧].

وهذا هو الموقف الوسط العدل بين من يؤلهون الأنبياء ومن عصوهم، وكذبوهم، واتهموهم بأبشع التهم ، وآذوهم أشد إيذاء.

*** المسئولية الفردية والاجتماعية:**

واحتدام الجدل في الفلسفة وعلوم الإنسان بين مذهب الفردية Individualism ومذهب الاجتماعية أو الاشتراكية Socialism. من المنظور الإسلامي لغو ما بعده لغو، وجدل فارغ لا جدوى منه، ذلك أن الإسلام يرى أن الإنسان مسئول مسئولية فردية ومسئولية اجتماعية في آن واحد، وأنهما ليسا طرفين في مُتصَل؛ إذ أن إنسانية الإنسان لا تتحقق إلا في اجتماعيته، وهي جزء من فطرته التي فطره الله عليها. وما يبدو لبعض الناس فرديًا مقابلاً لما هو اجتماعي ليس إلا فرقًا في السياق Context الذي يقع فيه الحدث الإنساني.

والمسئولية **الفردية** مؤكدة في القرآن الكريم في آيات كثيرة منها قول الحق تبارك وتعالى :

---

(٢٤٥) السورة : ١٤ إبراهيم : ١١.
(٢٤٦) السورة : ٣ آل عمران: ٨٠.
(٢٤٧) السورة : ٢٥ الفرقان : ٢٠.

{مَنِ اهْتَدَى فَإِنَّمَا يَهْتَدي لِنَفْسه وَمَنْ ضَلَّ فَإِنَّمَا يَضِلُّ عَلَيْهَا وَلا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَى وَمَا كُنَّا مُعَذِّبِينَ حَتَّى نَبْعَثَ رَسُولاً} [٢٤٨].

{كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ رَهِينَةٌ} [٢٤٩].

{لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ} [٢٥٠].

{كَلَّا سَنَكْتُبُ مَا يَقُولُ وَنَمُدُّ لَهُ مِنَ الْعَذَابِ مَدّاً وَنَرِثُهُ مَا يَقُولُ وَيَأْتِينَا فَرْداً} [٢٥١].

{وَأَنْ لَيْسَ للإِنْسَانِ إِلَّا مَا سَعَى وَأَنَّ سَعْيَهُ سَوْفَ يُرَى} [٢٥٢].

والمسئولية **الجماعية** مؤكدة بنفس القدر في آيات كثيرة — أيضًا — منها قول الله تعالى وتقدس:

{وَاتَّقُوا فِتْنَةً لا تُصِيبَنَّ الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْكُمْ خَاصَّةً وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ} [٢٥٣].

{إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ} [٢٥٤].

{وَاعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعاً وَلا تَفَرَّقُوا} [٢٥٥].

---

(٢٤٨) السورة : ١٧ الإسراء : ١٥.
(٢٤٩) السورة : ٧٤ المدثر ٣٨.
(٢٥٠) السورة : ٢ البقرة : ٢٨٦.
(٢٥١) السورة ١٩ مريم : ٧٩ -٨٠.
(٢٥٢) السورة : ٥٣ النجم : ٣٩ -٤٠.
(٢٥٣) السورة : ٨ الأنفال : ٢٥.
(٢٥٤) السورة : ٤٩ الحجرات : ١٠.
(٢٥٥) السورة : ٣ آل عمران : ١٠٣.

{وَلْتَكُنْ منْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ}[٢٥٦].

{وَلا تَكُونُوا كَالَّذِينَ تَفَرَّقُوا وَاخْتَلَفُوا مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَهُمُ الْبَيِّنَاتُ وَأُولَئِكَ لَهُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ}[٢٥٧].

والمسلم حين يقيم الصلاة منفردًا يتعبد بصيغة الجمع ، لا بصيغة المفرد؛ إذ يقول: {إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ اهْدِنَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ}[٢٥٨].

والأحداث الفردية الكبرى التـي تقع فـي حياة الناس جميعًا، كالصحة والمرض والموت أمور تحكمها سنة ليس فيها استثناء.

ولذا . . . فهـي فردية جمعية فـي آن واحد وهذا ما تشير إليه الآية الكريمة: {كُلُّ نَفْسٍ ذَائِقَةُ الْمَوْتِ وَنَبْلُوكُمْ بِالشَّرِّ وَالْخَيْرِ فِتْنَةً وَإِلَيْنَا تُرْجَعُونَ}[٢٥٩].

وتتجلى وسطية الإسلام فـي التئام المسئولية الفردية بالمسئولية الاجتماعية فـي اعتبار أن قتل نفس – بإطلاق – بغير حق تعادل قتل الناس جميعًا.

{مِنْ أَجْلِ ذَلِكَ كَتَبْنَا عَلَى بَنِي إِسْرائيلَ أَنَّهُ مَنْ قَتَلَ نَفْساً بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي الأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعاً وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَا أَحْيَا النَّاسَ جَمِيعاً}[٢٦٠].

وقد أفتى ابن حزم وغيره من العلماء بأنه إذا مات رجل جوعًا فـي بلد اعتبر أهل هذا البلد قتلة، وأخذت منهم الدية لأهل الميت.

---

(٢٥٦) السورة: ٣ آل عمران : ١٠٤.
(٢٥٧) السورة : ٣ آل عمران: ١٠٥.
(٢٥٨) السورة : ١ الفاتحة : ٤ -٥.
(٢٥٩) السورة: ٢١ الأنبياء : ٣٥.
(٢٦٠) السورة : ٥ المائدة : ٣٢.

ووسطية الإسلام ماثلة فـــي كل الشعائر والعبادات وفـــي أساليب التعامل مع الناس والأشياء، وفـــي تكثيف شديد للقول يمكن أن نستحضر الوسطية فـــي دعوة الإسلام إلى العناية بأمور الدين وأمور الدنيا فـــي مثل قوله تعالى: **{فَآتَاهُمُ اللَّهُ ثَوَابَ الدُّنْيَا وَحُسْـــنَ ثَوَابِ الْآخِرَةِ وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ}**(٢٦١)؛ **{فَإِذَا قُضِيَتِ الصَّلاةُ فَانْتَشِرُوا فـــي الأَرْضِ وَابْتَغُوا مِنْ فَضْلِ اللَّهِ وَاذْكُرُوا اللَّـــهَ كَثِيراً لَعَلَّكُـــمْ تُفْلِحُونَ}**(٢٦٢). والدعوة إلى التوسط فـــي الإنفاق بين البخل والسفه **{وَلا تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَى عُنُقِكَ وَلا تَبْسُطْهَا كُلَّ الْبَسْطِ فَتَقْعُدَ مَلُوماً مَحْسُوراً}**(٢٦٣). **{وَلا يَحْسَبَنَّ الَّذِينَ يَبْخَلُونَ بِمَا آتَاهُمُ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ هُوَ خَيْراً لَهُمْ بَلْ هُوَ شَرٌّ لَهُمْ}**(٢٦٤).

وفـــي الدعوة إلى الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر تجسيد بارز لامتزاج المسئولية الفردية بالمسئولية الاجتماعية. وفـــي مجال تعامل الناس مع بعضهم بعضًا حض الإسلام على المحبة، والإخاء، والتكافل، والإيثار وصلة الأرحام، والتوصية برعاية الجار، ونهى عن التحاقد والتحاسد والتباغض والتنازع والأنانية.

وأحسب أن قمة اندماج المسئولية الفردية فـــي المسئولة الاجتماعية تمثلت فـــي **مشروعية الجهاد**، والجهاد على وزن فِعال ومثله المجاهدة، ويعنيان فـــي اللغة بذل الوسع، وإفراغ الجهُد، واستنفاد الطاقة. والجهاد فـــي الإسلام لا يكون إلا فـــي سبيل الله، وابتغاء مرضاته.

والجهاد فـــي الإسلام مقترن دائمًا بتحقيق المقاصد الأساسية التـــي جاء بها الإسلام وهي حفظ وتنمية وتشغيل الدين، والنفس، والعقل، والنسل، والمال.

---

(٢٦١) السورة : ٣ آل عمران: ١٤٨.
(٢٦٢) السورة : ٦٢ الجمعة : ١٠.
(٢٦٣) السورة : ١٧ الإسراء: ٢٩.
(٢٦٤) السورة : ٣ آل عمران: ١٨٠.

والعدوان على هذه الضروريات من أي قوى خارجية تسوغ الجهاد فـــي سبيل الله ؛ لتكون كلمة الله هي العليا. وهذا هو ما نص عليه حديث نبوي شريف (جاء فـــي صحيح مسلم)، يقول الرسول r : "إن الرجل يقاتل شجاعةً، والرجل يقاتل غضبًا وحمية عصبية، والرجل يقاتل للمغنم، والرجل يقاتل رياء، فمن قاتل لتكون كلمة الله هي العليا فهو فـــي سبيل الله"(٢٦٥).

وواضح فـــي الحديث عدم مشروعية ا لجهاد إلا أن يكون فـــي سبيل الله؛ فالقتال لإظهار القوة، أو لدوافع عصبية أو لنهب أموال الناس؛ أو للرياء ليس من الجهاد فـــي شيء؛ وإنما هو عدوان وطغيان لا يرضاه الإسلام.

وعائد الجهاد منفعة الفرد ومنفعة الأمة؛ فالله جلت قدرته غني عن العالمين **{وَمَنْ جَاهَدَ فَإِنَّمَا يُجَاهِدُ لِنَفْسِهِ إِنَّ اللَّهَ لَغَنِيٌّ عَنِ الْعَالَمِينَ}**(٢٦٦). **{اتَّقُوا اللَّهَ وَابْتَغُوا إِلَيْهِ الْوَسِيلَةَ وَجَاهِدُوا فِي سَبِيلِهِ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ}**(٢٦٧).

والقعود عن الجهاد فـــي سبيل الله، وأن يُفضل بعض الناس على الجهاد جمع المال للإنفاق على الأهل والعشيرة، ورواج التجارة أمر مذموم شرعًا، وجاء بشأنه تهديد رباني للجماعة والأمة. ولنقرأ سويًا قول الحق تبارك وتعالى: **{قُلْ إِنْ كَانَ آبَاؤُكُمْ وَأَبْنَاؤُكُمْ وَإِخْوَانُكُمْ وَأَزْوَاجُكُمْ وَعَشِيرَتُكُمْ وَأَمْوَالٌ اقْتَرَفْتُمُوهَا وَتِجَارَةٌ تَخْشَوْنَ كَسَادَهَا وَمَسَاكِنُ تَرْضَوْنَهَا أَحَبَّ إِلَيْكُمْ مِنَ اللَّهِ وَرَسُولِهِ وَجِهَادٍ فِي سَبِيلِهِ فَتَرَبَّصُوا حَتَّى يَأْتِيَ اللَّهُ بِأَمْرِهِ وَاللَّهُ لا يَهْدِي الْقَوْمَ الْفَاسِقِينَ}**(٢٦٨).

والجهاد فـــي الإسلام يكون ببذل الجهد العضلي والفكري، وبذل المال، وبذل النفس فـــي سبيل الحق، ونشر الدعوة الإسلامية، والدفاع عنها، ولنقرأ معًا قول الله

---

(٢٦٥) صحيح مسلم (شرح النووي) ، جـــ ١٣، ص ٤٩ -٥٠.
(٢٦٦) السورة: ٢٩ التوبة : ٢٤.
(٢٦٧) السورة : ٥ المائدة : ٣٥.
(٢٦٨) السورة : ٩ التوبة : ٢٤.

تعالى : {**يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ جَاهِدِ الْكُفَّارَ وَالْمُنَافِقِينَ وَاغْلُظْ عَلَيْهِمْ** }[٢٦٩]. {**فَلا تُطِعِ الْكَافِرِينَ وَجَاهِدْهُمْ بِهِ جِهَاداً كَبِيراً**}[٢٧٠]. {**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلَى تِجَارَةٍ تُنْجِيكُمْ مِنْ عَذَابٍ أَلِيمٍ**}[٢٧١]. {**تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَتُجَاهِدُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ بِأَمْوَالِكُمْ وَأَنْفُسِكُمْ ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ**}[٢٧٢].

{**فَلْيُقَاتِلْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ الَّذِينَ يَشْرُونَ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا بِالْآخِرَةِ وَمَنْ يُقَاتِلْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ فَيُقْتَلْ أَوْ يَغْلِبْ فَسَوْفَ نُؤْتِيهِ أَجْراً عَظِيماً**}[٢٧٣].

وتأتي الشهادة في سبيل الله في أعلى درجات المسئولية الاجتماعية، إذ يضحي فيها المسلم بذاته من أجل الحق الذي يؤمن به، ودفاعًا عن حقوق الناس في الحياة والحرية والكرامة التي أرادها الله للإنسان، ودرء العدوان ، أو قتال فرض على المسلمين، وصدق الله العظيم : {**كُتِبَ عَلَيْكُمُ الْقِتَالُ وَهُوَ كُرْهٌ لَكُمْ وَعَسَى أَنْ تَكْرَهُوا شَيْئاً وَهُوَ خَيْرٌ لَكُمْ وَعَسَى أَنْ تُحِبُّوا شَيْئاً وَهُوَ شَرٌّ لَكُمْ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنْتُمْ لا تَعْلَمُونَ**}[٢٧٤].

وجدير بالذكر أن نؤكد هنا أن الجهاد والاستشهاد عملان إسلاميان لا يوجهان إطلاقًا إلا إلى أعداء المسلمين الذين حاربوا المسلمين، وأخرجوهم من ديارهم، وسلبوا أموالهم، واعتدوا على أعراضهم، وذلك إعمالاً لقول الحق عز وتقدس: {**لا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ أَنْ تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ إِنَّمَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ قَاتَلُوكُمْ فِي**

---

(٢٦٩) السورة : ٩ التوبة : ٧٣.
(٢٧٠) السورة : ٢٥ الفرقان : ٥٢.
(٢٧١) السورة : ٦١ الصف : ١٠.
(٢٧٢) السورة : ٦١ الصف : ١١.
(٢٧٣) السورة : ٤ النساء : ٧٤.
(٢٧٤) السورة : ٢ البقرة : ٢١٦.

الدِّينِ وَأَخْرَجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ وَظَاهَرُوا عَلَى إِخْرَاجِكُمْ أَنْ تَوَلَّوْهُمْ وَمَنْ يَتَوَلَّهُمْ فَأُولَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ}(٢٧٥).

ولنتساءل — كعادتنا — **ما تضمنيات وتطبيقات** هذه الخصيصة "الوسطية الإسلامية" فـــي مجالات التربية والتعليم؟

وسوف أقول هنا كلمات قصارًا، وأعد ببسطها ، موزعة على الفصول الثلاثة التالية فـــي هذا الكتاب.

- الوسطية فـــي أهداف التعليم تتطلب القسطاس والعدل فـــي اختيار الأهداف بصورة تتوازى فيها العناية بالنواحي البدنية والعقلية والروحية والاجتماعية والتقنية فـــي اختيار أهداف التعليم لنحقق تنمية شاملة لثروة الأمة البشرية، ترسخ ثقافتها، وتجدد حياتها، وتؤمن احتياجاتها الاقتصادية والسياسية والأمنية.

- وأن نتوازن في اختيار محتويات مناهج التعليم؛ بحيث تتضمن هذه المناهج أفضل ما فـــي موروثاتنا الثقافية، وأنفع ما حققه التقدم العلمي والتقني والفني في العصر الحالي في ثلاثة مجالات رئيسية للعلوم: علوم الماهيات Know-what وعلوم الكيفيات Know-how وعلوم المآلات know-where-to.

- وأن نوازن فـــي عمليات التدريس والتعلم بين ما ألفناه فـــي طرق التعليم من أساليب تنمي ثقافة الذاكرة، وأساليب استحدثت فـــي هذا المجال؛ تهدف إلى تنمية العمليات العليا للتفكير عند المتعلمين، وتنمي فيهم الطموح العقلي والاجتماعي، وتفتح أمامهم الطرق إلى ما يحقق ذواتهم، وما يفضي إلى الإبداع والابتكار فـــي مجالات الفكر النظري ومجالات التطبيق العملي على سواء.

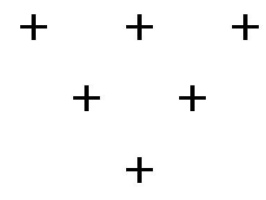
- وفـــي الإدارة التعليمية يجب أن نتوسط بين إدارة التعليم إدارة مركزية متسلطة ثبت خطؤها علميًا، وتأكدت مخاطرها على العاملين فـــي مجال التعليم — معلمين

---

(٢٧٥) السورة : ٦٠ الممتحنة: ٨-٩.

وطلابًا – وإدارته إدارة محلية – لا مركزية – تكون فيها المدرسة الواحدة هي "الوحدة الأساسية" فـــي الوصف والتحليل والتشخيص والتطوير.

- وفـــي تقويم التعليم يتطلب "العدل" "الوسط" ألا يقتصر تقويم الطلاب على امتحان واحد نهائي كل عام؛ بل يجب أن يولي المعلمون اهتمامًا كبيرًا لما يسمى "التقويم التكويني": الذي يفيد منه المتعلمون أولاً بأول. وإذا كانت الوسطية تعني العدل والاعتدال والاستقامة، فلماذا يقتصر التقويم على تقويم أداء الطلاب وحدهم؟ لماذا لا ندخل فـــي جوانب التقويم كل المتغيرات التـــي تؤثر فـــي عمليات التعلم: المعلمين والمديرين، والمواد التعليمية التـــي تتاح للطلاب من قبل الجهات المسئولة عن التعليم . . .



الفصل الثالث

مـدخــلات التعليم

الفصل الثالث
مدخلات التعليم

وظيفة هذا الفصل :

قدمنا في الفصل الأول أنه يمكن أن ينظر إلى التعليم المدرسي في أي مجتمع على أنه نظام System أو نسق ثقافي أيكولوجي Cultural Ecosystem[276]. وأن هذا النوع في النظر يتيح لنا أن ننظر في مكونات هذا النظام وفي العلاقات القائمة بينها، وقلنا إن هذه النظرة تيسر لنا أن نبحث النظام التعليمي؛ وذلك بأن نصف واقعه الراهن، والعلاقات الماثلة بين مكوناته أو أنظمته الفرعية، وأن نشخص مدى فاعلية النظام كله، ومدى فاعلية كل مكون فيه في تحقيق الغايات المرجوة من النسق التعليمي، وحينئذ يستطاع وصف مواطن القوة وجوانب الضعف في ذلك النظام؛ ومن ثم تتاح فرص لإصلاحه أو تطويره.

وقلنا — أيضًا — إن دراسة النسق التعليمي يمكن إنجازها بالنظر في: مدخلات النظام Inputs وفي العمليات التي تجري داخله Processes ، وأخيرًا بالنظر في مخرجاته Outputs ، أي المنتج النهائي لهذا النسق ، وهم من يتابعون التعلم فيه من مرحلة إلى مرحلة، ومن يتخرجون فيه، ويعملون في مرافق الحياة المختلفة.

وهذا الفصل مخصص للنظر في بعض مدخلات النسق التعليمي، ونعني بها الطاقات المادية والبشرية والتنظيمية التي ندخلها في قلب النظام، بوصفها القوى الفاعلة التي نزود بها النظام كي يتحرك لأداء الوظائف المرجوة منه.

---

(٢٧٦) راجع ص ٥٥ — ٥٩ في هذا الكتاب.

ونحن إذ نقول ذلك عن المدخلات فـــي نظام التعليم لا ننوي استقصاء هذه المدخلات – أكمل الاستقصاء – لأن هذا يخرجنا عن السياق الذي من أجله وضع الكتاب. وإنما سوف ننتقي هنا أبرز المدخلات فـــي النسق التعليمي؛ لندلك على طبيعة كل منها من المنظور الإسلامي، ولنوضح رؤية الثقافة الإسلامية لمصادر كل مُدْخَل ، وأهميته فـــي المجتمعات الإسلامية.

والمدخلات التـــي سوف نحدثك عنها هنا هي الأعمال التـــي يضطلع بها أي نظام تعليمي قبل الاستغراق فـــي عمليات التدريس Teaching والتعلم Learning وهي العمليات التـــي نخصص لها الفصل الرابع إن شاء الله.

وقد اخترنا للمعالجة فـــي هذا الفصل المدخلات التالية:

(١) غايات التعليم أو أهدافه العامة ، وهي عادة محاولة للإجابة عن السؤال : لماذا نعلّم؟

(٢) محتويات مناهج التعليم Curriculum Contents والمواد التعليمية التـــي تعد قبل الانغماس فـــي الموقف التعليمي ذاته.

(٣) إعداد العاملين فـــي مجال التعليم والأدوار التـــي يقوم بها المعلم من منظور إسلامي.

وثمة "مدخلات" أخرى تتصل – مثلاً – بالأبنية المدرسية ، والتجهيزات التـــي ينبغي أن تزود بها والموازنات المالية التـــي تخصص للتعليم – مركزيًا ولا مركزيًا. ومثل هذه المدخلات ذات أثر فـــي تسيير النظام، ولن أتعرض لها هنا؛ لأنها خارجة عن نطاق تخصصي المهني

أولاً : غايات التعليم :

غاية كل شيء أو عمل نهايته وآخره، وغاية أي مشروع هي الفائدة المقصودة منه. ويستعمل لفظ غاية – أيضًا – بمعنى نهاية الطاقة؛ يقال: غايتك أن تفعل كذا؛ بمعنى نهاية طاقتك أن تنجز كذا. وتستخدم في اللغة الإنجليزية في السياق العام للحديث

عن أهداف التعليم أربع كلمات، هي: Aims, Goals, Objectives and Purposes ، وفي كثير من الكتابات الإنجليزية يستخدم اللفظان Aims and Goals للدلالة على الغايات العامة للتعليم، ويستخدم لفظ Objectives ليدل على أهداف أنواع التعليم ومراحله المختلفة، ويستخدم لفظ Purposes للدلالة على الأغراض التعليمية التي يتوخى تحقيقها من خلال تعليم بعض المواد أو الأنشطة أو الوحدات الدراسية.

وهذا يعني أن **غايات التعليم وأغراضه** يمكن أن ينظر إليها على أنها تقع في مستويات ثلاثة: **(أ) المستوى العام** كأن يقال: من أهداف التعليم في المملكة العربية السعودية: تنمية روح الولاء لشريعة الإسلام، وذلك بالبراءة من كل نظام أو مبدأ يخالف هذه الشريعة، واستقامة الأعمال. وفي هذا المستوى نزكي استخدام مصطلح "غاية". **(ب) مستوى المرحلة الدراسية:** كأن يقال: من أهداف التعليم في المرحلة الابتدائية: تنمية العقيدة الإسلامية الصحيحة في نفس الطفل ورعايته وتربيته تربية إسلامية متكاملة في خلقه وجسمه وعقله. وفي هذا المستوى نزكي استخدام مصطلح "هدف". **(ج) مستوى المادة الدراسية أو** النشاط ، كأن يقال في أغراض تعليم اللغة العربية (مثلاً) : تنمية قدرات الطلاب على استيعاب الفكرة الرئيسية فيما يقرؤون أو يسمعون وأنسب مصطلح لهذا المستوى هي كلمة "غرض".

وغايات التعليم مبحث يهتم به الفلاسفة والسياسيون وعلماء الاجتماع والاقتصاديون والمنظرون في مجال الفكر التربوي والممارسون للتعليم في المدارس. والعناية بتحديد غايات التعليم وأهدافه عمل عقلاني يرادفه تحديد الوجهات التي ينبغي أن يتجه إليها التعليم، وتعيين الاتجاهات والتوجهات والمهارات التي ينبغي أن يحرص نظام التعليم على معاونة الطلاب في اكتسابها ، حتى يتأتى للمجتمع أن يصون ثقافته وينميها، ويجددها جيلاً بعد جيل.

وتحديد أهداف التعليم وأغراضه أمر مطلوب؛ لكي يعرف المعلمون والطلاب – أيضًا – الطريق الذي عليهم أن يسلكوه لتحصيل معارف معينة أو لتنمية مهارات وقدرات بذاتها ، مما يفيد الأفراد والمجتمع بعامة. . .

وقد أدى نجاح المؤسسات الصناعية فـــي تحديد مواصفات دقيقة لمنتجاتها، وكذلك نجاح المؤسسات الإدارية والتجارية فـــي تحليل نظم العمل فيها إلى وضع برامج محكمة للإنتاج؛ أدت إلى تحسين نوعية المنتجات الصناعية، وزيادة مهارات العاملين فـــي خطوط الإنتاج، وفـــي مجالات الإدارة. وقد أغرى هذا النجاح المعنيين بالتربية منذ منتصف الخمسينيات فـــي القرن العشرين إلى تطبيق ما يسمونه "الأهداف السلوكية (Operational Objectives) التـــي يجب أن تحققها مؤسسات التعليم فـــي المجالات: المعرفية Cognitive ، والوجدانية Affective ، والنفسحركية Psychomotor . حدث هذا فـــي الولايات المتحدة الأمريكية، ثم شاع هذا الفكر وذاع حتى ملأ سائر البقاع ، وأعان على ذيوع "الأهداف" السلوكية آنذاك أن كانت "النظرية السلوكية" فـــي علم النفس فـــي أوج ازدهارها ، حيث جدد "سكنـــر Skiner" ما كان قد بدأه "واطسن Watson" فـــي تأصيل النظرية السلوكية فـــي علم النفس.

والثابت أن "الأهداف السلوكية" فـــي مجالات التربية والتعليم لم تحقق ما أنجزته "الأهداف السلوكية" فـــي الصناعات، وقد أدى هذا إلى أن عدَّها أحد أعلام الفكر "التربونفسي" فـــي أمريكا خرافة من الخرافات المعوقة للتقدم[٢٧٧]. ونتساءل: لماذا فشلت الأهداف السلوكية على هذا النحو؟ وأوجز الإجابة فيما يلي:

(١) لأن دعاة الأهداف السلوكية يصرون على أن تصاغ في عبارات يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة ، وقياسها ، أو تسويغ استنتاجها من سلوك

---

(277) Combs, A.W. Myths in Education: Beliefs that Hinder Progress and their Alternatives. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1979.

انظر ترجمة عربية لهذا المرجع قام بها:

عبدالمجيد شيحة، خرافات فـــي التربية (المعتقدات التـــي تعوق التقدم وبدائلها) القاهرة: عالم الكتب، الطبعة الثانية، ١٩٩٠.

ملحوظ. كما يصرون على أن تصاغ الأهداف في صيغة فعل مضارع مسبوق بأن مثل: أن يقرأ ما بين السطور، وأن يعرف النغمة العاطفية لكاتب النص ، وهكذا. وبهذا فإن هذا النمط فـــي تحديد الأهداف يعني بالأعراض والأشكال الظاهرة لسلوك المتعلم، ولا يهتم فيه بمعرفة الأسباب والدوافع، التـــي أدت إلى هذه البنية السطحية الظاهرة للسلوك؛ حتى يتأتى تغييرها للوصول إلى تعديل السلوك.

(٢) إن تصور الأهداف السلوكية على أنها "السيد" المطاع الذي لا تعقيب على رأيه، ويجب أن تخضع له سائر العمليات التالية فـــي نظام التعليم خطأ "ابستمولوجي" فاحش؛ ذلك أن الأهداف مهما أحسن اختيارها، وجوّدت صياغتها – فإنها تظل ألفاظًا تعبر عن نيات وأماني من اختاروها، وقاموا بصياغتها، لما يرجون ويتوقعون أن يقوم به المتعلم. وليس حتمًا ولا منطقيًا أن يقوم المتعلم بذات السلوك الذي تمناه أو توقعه من وضعوا الأهداف السلوكية. وفـــي عبارة أخرى أقول: إن الأهداف السلوكية المصاغة قبل الموقف التعليمي لا يتصور أن تكون العامل المحدد حتمًا لسلوك المعلمين أو المتعلمين فـــي المواقف التعليمية. وفـــي عبارة ثالثة أقول: إن المتغيرات الفاعلة فـــي المواقف التعليمية أمور تتصل بكل متعلم فـــي الصف الدراسي، وبالمعلم الذي يعلِّم ، وبمجموعات المتعلمين، وبالمناخ العام الذي يتم فيه التعليم، وبنوعية المادة التعليمية التـــي تتم معالجتها. وهذه المتغيرات جميعها لا يمكن أن يتحكم فيها جميعًا عبارات لفظية مهما بلغت الدقة فـــي صياغتها، وخاصة أنه تحكم من بعد Remote Control.

(٣) أحسب أن الأهداف السلوكية على النحو الشائع العمل به الآن قد – وقد هنا للتقليل – تفيد فـــي قياس بعض وحدات السلوك الصغري مثل: إخراج الأصوات التـــي ترمز إليها حروف اللغة من مخارجها كما فـــي مثل: (سار وصار)، و (طاب وتاب)، ولكنها تفشل – بالتأكيد – فـــي قياس الأهداف

الكبرى مثل : تحقيق الذات Self-actualization أو تنمية المفهوم الموجب للذات Self-concept أو المواطنة الصالحة ونحوها من أهداف إنسانية. وهي أهداف عريضة تؤثر تأثيرات عميقة وواسعة فيما عداها من أهداف جزئية تفصيلية . . . يتبارى بعض المنظرين والممارسين فـي سلسلتها فـي قوائم يمتد طولها، لدرجة تؤدي إلى عدم استيعابها أو تذكرها من قبل أعظم المدرسين.

إن هذا العمل يعتمد على التجزئة والتفكيك لما ينبغي أن يبقى كليًا فـي التصور وفـي الأداء. وتحضرني فـي هذا المقام أمثلة شتى من تعلم اللغات حينما تقسم اللغة إلى الفنون : تحدث واستماع وكتابة وقراءة وملاحظة، وينفرد كل فن بقائمة من المهارات التـي تترجم إلى "أهداف سلوكية". وأحسب أن "مايكل أبل" Michael Apple كان صادقًا إلى حد كبير حينما وصف فيض "الأهداف السلوكية" التـي تعتمد أحيانًا لتنمية المهارات بأنها عملية "استلاب للمهارات" Deskilling وليست تنمية لها.

وأعلم علم اليقين أن جهودًا كثيرة – تمثل تكلفة مالية عالية – تبذل فـي صياغة تلك "الأهداف السلوكية" فـي وزارات التعليم، وفـي مراكز تطوير مناهج الوطنية والإقليمية فـي الوطن العربي وفـي الدول الإسلامية. وقد وصل الإفراط فـي هذا الصدد إلى أن بعض كليات التربية فـي العالم العربي قد نظمت مقررًا ضمن برنامج الإعداد المهني للمعلمين تحت عنوان "الأهداف السلوكية" وأحسب أن حشد الجهد المهني للأهداف السلوكية على هذا النحو مضيعة للوقت وللمال.

٤ - ولابد أن أشير – هنا – إلى أن البحوث التربوية قد حسمت الجدل حول الأهداف السلوكية فـي وقت مبكر جدًا فـي الولايات المتحدة الأمريكية ذاتها، ومن بين هذه البحوث بحث أجري تحت إشراف علم من أعلام التربية فـي أمريكا هو "جون جودلاد John Goodlad " فـي جامعة شيكاجو[٢٧٨]،

(278) Ammon, M.P., "The Educational Objectives: The Relation between the

وأكدت نتائجه أن المعلمين يعلمون بالطريقة التـــي علموا هم بها، أو بالطريقة التي نُص عليها فـــي الكتاب المقرر.

٥ - وعندي أن القول الفصل فـــي قضية الأهداف السلوكية هو ألا ننفيها أو نعدل عنها؛ فهذا عمل ليس عقلانيًا على الإطلاق؛ وإنما أدعو هنا إلى ما دعوت إليه منذ ربع قرن تقريبًا فـــي بحث عرض فـــي المؤتمر السنوي للجمعية الأمريكية للبحث التربوي. ومغزى هذه الدعوة هو ألا نتخذ الأهداف السلوكية "وثنـــًا" نُخضع لعبادته وطاعته كل العمليات التعليمية التـــي تجيء تالية لـــه؛ بل علينا أن نصوغها على أنها أهداف تقع فـــي المستوى الثالث لأهداف التعليم، وهو ما زكيت تسميته "الأغراض التعليمية" التـــي تتوخى المواقف التعليمية فـــي المدارس تحقيقها، وأن ثمة أهدافًا أوسع وأعمق من هذه الأهداف الجزئية يجب أن نحرص أيضًا على حسن صياغتها، وأن نحاول – فـــي البحث التربوي – أن نطور تقنيات لمعرفة مدى تحقق هذه الأهداف الكبرى، وألا يدفعنا عجزنا عن قياسها إلى إنكارها أو التقليل من أهميتها.

أما الأهداف السلوكية التـــي تصاغ على نحو يسمح بقياس مدى تحققها بطريقة مباشرة فيجب أن تؤخذ على أنها مجرد فروض Hypothesis نبدأ بها عملاً طويلاً، متعددة جوانبه ومتنوعة شعابه. ومن شأن الفروض أنها أحكام فرضية، ليست قاطعة ولا ملزمة، إلا بعد أن تختبر فـــي المواقف التعليمية، ويؤدي هذا الاختبار المتكرر المنضبط إلى نتائج تتراوح بين صحة الفرض أو بطلانه، وبينهما درجات؛ يمكن أن تكون صحة أجزاء فـــي الفرض وبطلان أجزاء أخرى . . . ومن هنا كانت المقولة التـــي تتسم بقدر كبير من الحكمة ، وفحواها أن من أبرز سمات المعلم الناجح أنه "صانع فروض"، وقادر على أن يُحلَّ فرضًا مكان فرض آخر، إذا استبان له صعوبة تحقيق فرض بدأ به[٢٧٩].

Process of their Development and their Quality". (Ph.D. Dissertation, The University of Chicago, 1961), p. 4, 171, 176, 178 and 185.

(279) Ahmed El-Mahdi Abdel-Halim: "A New Perspective for

مكانة الثقافة الإسلامية في أهداف التعليم :

قدمنا في الفصل الثاني أن نظام التعليم نسق "ثقافي أيكولوجي" وأوضحنا في ذلك الفصل أبرز خصائص هذه الثقافة، وأعقبنا الحديث عن كل خصيصة بذكر بعض ما لها من تضمينات أو تطبيقات في التعليم.

وحديثنا هنا عن مكانة الثقافة الإسلامية في أهداف التعليم يتطلب أن نتذكر ما قيل في الفصل السابق؛ لنوظفه في اختيار وتحديد أهداف التعليم، وقد يكفي هنا أن نذكر الأوصاف التي اعتبرنا كل واحدة منها خصيصة من خصائص الثقافة الإسلامية؛ حيث قلنا إنها: (١) ثقافة إيمانية موحِّدة. (٢) إنسانية عامة. (٣) كلية شاملة. (٤) عقلانية. (٥) ثقافة الشورى والمشاركة. (٦) انفتاحها على الثقافات الأخرى. (٧) تنشد تنمية الثروة البشرية والمادية. (٨) وأنها "وسطية عادلة".

وحين نتأمل هذه الخصائص بوصف أنها الإطار المرجعي للفكر التربوي والممارسة التعليمية — نستطيع أن نقترح ضرورة أن ينص في غايات التعليم وأهدافه في البلاد التي تنص مواثيقها الدستورية على أن دينها "الإسلام" وفي البلاد التي تعيش فيها أقليات مسلمة على أن يناط بالتعليم فيها معاونة المتعلمين على اكتساب سمات الشخصية التالية:

- الإيمان بحقيقة الألوهية الواحدة، وبرسالة الأديان السماوية وخاتمها الإسلام دينًا وثقافة.
- الإيمان بكرامة الإنسان وحقه في الحياة، وفي حرية العقيدة الدينية، والتعامل مع غير المسلمين في الوطن على أنهم شركاء فيه ؛ لهم ما للمسلمين ، وعليهم ما عليهم.
- الإيمان بأن الحياة تمضي على سنن، تشمل الأحياء والظواهر والأشياء، وأن هذه السنن في إطرادها وتخلفها مرهونة بقدر الله، أي أنه ليس في الكون

Curriculum Objectives". A paper presented at AERA. Annual Conference, ERIC, No. 137951. New York, (April, 1977).

صدفة ، ولا عشوائية، كما أنه ليست هناك "حتميات" طبيعية أو بيولوجية أو اجتماعية.

- إتقان اللغة العربية – حديثًا وقراءة وكتابة واستماعًا وملاحظة – بوصفها أداة التواصل الثقافي، ووسيلة استيعاب التراث الثقافي، وتنميته والإفادة منه. وعلى الدول التـــي ليست اللغة العربية لغتها القومية أن تيسر للمسلمين فيها تعلم اللغة العربية بوصفها اللغة الأجنبية الأولى.

- أن ترسخ مؤسسات التعليم فـــي الطلاب الإيمان العقلي، واليقين القلبـــي والوجداني، بضرورة السعي الدؤوب فـــي مناكب الحياة، والحرص على إتقان العمل، وتجنب الفساد والإفساد للذات أو للآخرين أو للبنية الطبيعية والاجتماعية.

- أن تسعى مؤسسات التعليم إلى تعويد الطلاب على إعمال قدراتهم العقلية وإكسابهم مهارات التفكير والعمل الضرورية لتشخيص الواقع الذي يعيشونه أفرادًا وجماعات: فـــي الأسرة وفـــي المدرسة وفـــي الأندية وفـــي المجتمع وفـــي العالم وفـــي تصور البدائل والمسارات الممكنة للمشكلات الإنسانية والمادية.

- أن يستوعب المتعلمون أن الانصياع للوحي الإلهي لا يتعارض مع إعمال العقل الجمعي، وأن العقل أداة العلم، والعلم وسيلة الإعمار، وأن القرآن الكريم يدعو إلى التفكير ، والتبصر، والتفقه ، واستخدام البراهين المختلفة، وإلى مجادلة الناس بالحسنى.

- تكوين اتجاه وسط متوازن ومعتدل نحو السلطة – أيًا كانت – ينتفي فيه الخوف منها أو منافقتها، طمعًا فيما لديها من مغريات ، أو توقيًا لما فـــي وسعها من تهديدات.

- الالتزام بالفضائل الخلقية والاجتماعية فـــي السلوك الفعلي كالصدق،

والأمانة، والعدل ، والتكافل، والعفو عمن ظلم، وصلة الرحم، وإيثار الصالح العام، والتشاور ، والخضوع لرأي الجماعة، ومجانبة الهوى، والتحيز في الحكم، والتناصح في المعروف، والتناهي عن المنكر، والتناصر لنيل الحقوق المسلوبة.

- تأصيل الذاتية الثقافية الإسلامية لدى المسلمين من الطلاب؛ بمعنى النظر إلى الذات وإلى الآخر الثقافي نظرة متوازنة؛ ينتفي فيها الانبهار بالآخر الثقافي، أو التماهي فيه ، بوعي أو بغير وعي، كما ينتفي فيها في ذات الوقت الانغلاق الثقافي، أو الإصابة "بالنرجسية" الثقافية، التي تؤدي إلى الافتتان بالماضي، وتقليد نماذجه في حلول المشكلات الجديدة والمتجددة في المجتمع الإسلامي.
- أن يتنوع التعليم في المجتمع الإسلامي ، بحيث تصب عوائده في رفع مستوى الحياة في مرافق الحياة المختلفة ؛ فيسد حاجاتها للغذاء والكساء والسكن، وفي المعرفة العلمية التي تكفل تنمية الثروة المالية والثروة البشرية في آن واحد.
- أن يتم التنسيق بين سياسات التعليم وأهدافه وخطط التنمية في المجتمع؛ بحيث يصبح التعليم أداة للحراك الاجتماعي؛ لا مصدرًا لزيادة بطالة المتعلمين.
- أن تعني الدولة والأجهزة المسئولة عن التعليم بتحقيق مبدأ أن تتكافأ فرص التعليم وفرص العمل معًا بين المواطنين تحقيقًا لمبدأي : المساواة، والعدالة.

وأحسب أنه من اليسير – إذا تم التسليم بهذه الأهداف – أن تتحول إلى أهداف إجرائية للتعليم، وإلى أن تتحول – أيضًا – إلى سمات للشخصية، التي يراد للتعليم أن يسهم في تكوينها لدى الأجيال الناشئة، وأن تتجسد في مجموعات من المعتقدات الدينية، والقيم الخلقية، والمعارف، وطرائق التفكير، والاتجاهات ، والميول ، والمهارات التي يجب أن يحوزها من ينتظمون في مؤسسات التعليم ، ومن يتخرجون فيها.

ويصدق على الأهداف التـــي اقترحتها — هنا — أنها صياغات لفظية؛ تستند إلى رؤية مرجعية، هي ما أسلفت القول فيه عن خصائص الثقافة الإسلامية . . . وتحتاج هذه الأهداف إلى كثير من التبصر ، كما تحتاج إلى أن تلتئم فـــي نسق وظيفي ملائم من المعارف والمواقف التـــي سوف تتخذ مادة للتعلم، وهو ما سوف نحدثك عنه فـــي الفقرة التالية؛ وأن تتكيف هذه الأهداف، وتكيِّف استراتيجيات للتدريس تنتج تعلمًا ، وهذا ما سوف نعرض له فـــي الفصل الرابع تحت عنوان "عمليات النسق".

ثانيًا : مناهج التعليم :

مناهج التعليم هي الـــمُدْخَلْ الثاني الذي نزوِّد به النسق التعليمي كي يتحرك، ويؤدي وظائفه المرتجاة. وقد قدمنا فـــي الفصل الأول الذي خصصناه لتوضيح المفاهيم الرئيسية تعريفنا لمصطلح "المنهج" ونعود إليه هنا فـــي حركتنا الدائرية اللولبية لمعالجة موضوع كيف نجعل الثقافة الإسلامية محورًا تدور حوله مناهج التعليم. ولن نعيد هنا شيئًا مما قلنا عن المنهج ، ولذا نرجو أن يستحضر كل قارئ لهذا الفصل ما سبق أن قلنا — هناك — عن تعريف المنهج(٢٨٠).

ويمكن القول إن "المنهج" على النحو الذي أوضحناه فـــي الفصل الأول يكاد أن يكون المفهوم التربوي المحض، أو المجال المعرفي وميدان البحث التربوي الخالص؛ وذلك حينما نقارنه بمفاهيم تتخذ أسماء لمقررات فـــي الإعداد المهني، مثل: فلسفة التربية، والإدارة المدرسية، وعلم النفس التعليمي، وعلم الاجتماع التربوي. إنها مفاهيم يشير كل منها — أصلاً — إلى مجال معرفي خاص، نضيف إليه التربية؛ فالفلسفة علم أضفنا إليه التربية ، فكان المبحث الدراسي فلسفة التربية ، وهكذا.

أما "المنهج التعليمي" فأمره مختلف جدًا عما عداه من مقررات الإعداد المهني فـــي كليات إعداد المعلمين؛ إنه — فيما أرى — وعاء أو بَوْتَقة نضع فيها أشياء كثيرة، تختلف فـــي طبيعتها، ثم يتم صهرها فـــي تلك البوتقة ، لتستوي منهجًا تعليميًا.

---

(٢٨٠) راجع ص ص ٦٣-٦٩ فـــي هذا الكتاب.

ولنأخذ مثالاً واحدًا يوضح هذه المقولة، وليكن هذا المثال هو **"مناهج تعليم اللغة"** فماذا نجد؟ نجد أن من يتصدون لوضع مناهج تعليم اللغة – أو لتطويرها على سواء – مطالبون بأن يكونوا على قدر كبير من المعرفة والخبرة بما يلي:

أ) ماهية اللغة ؛ بمعنى : ما بنيتها؟ أهي مجرد ألفاظ تنطق وتسمع، ثم تتحول إلى رموز تكتب وتقرأ وتلاحظ؟ ما مكان ومكانة الأفكار والمعاني؟ أهي كامنة في الألفاظ والجمل والعبارات؟ إذا كان الجواب بالإيجاب فهي إذن أشبه شيء بأحجام الموازين التي نزن بها ثقل الأشياء ، ولا نختلف عليها. أيعني هذا أن المعاني هي الذخيرة الموجودة في المعاجم اللغوية؟ ولكن الواقع المشاهد والملحوظ هو أننا نختلف حول المعاني اختلافات شتى ، ونتجادل حولها جدلاً عنيفًا. إذن **ما معنى "المعنى"**؟ وأين مستقره أو مستودعه؟ أهو في عقل منشيء اللغة ومتلقيها؟ أو أنه سائح في الجو الثقافي الذي يكتنف من يتداولون اللغة ، ويستدعيه أهل اللغة لمقامات مختلفة . . . هذا بُعد أصيل يجب أن يستحوذ عليه من يضعون أو يطورون مناهج تعلم وتعليم اللغة. وهو زاد لا يتكفل به علم واحد، وإنما هو مبحث مشترك؛ تسهم فيه علوم اللغة، والفلسفة، وعلم اللغة النفسي، وعلم نفس التعرف، وعلوم الدلالة ونحوها.

ويتصل بهذا البُعد ضرورة أن يتمكن فريق وضع مناهج اللغة وتطويرها من معرفة الوظائف التي تؤديها اللغة لنماء الأفراد والجماعات والمجتمعات، ولإنجاز مطالب الواقع المعيش، وما يفرضه من امتدادات.

ب) والتمكن من السيطرة على مطالب البعد الأول الخاص بماهية اللغة ووظائفها غير كاف في تحديد كفاءة واضعي مناهج اللغة ومطوريها؛ وإنما هم مطالبون أيضًا بالتمكن من السيطرة على معارف متجددة ؛ تتصل بالبنية الذهنية أو التركيب العقلي Intellectual Structure لمن يوضع لهم منهج التعليم، وأعني بهم المتعلمين؛ فهم في مراحل التعليم كافة بشر، زودهم الله سبحانه بقابليات واستعدادات فطرية تنمو وتُنَمَّي من خلال ممارسات في البيئة، وتختلف

معالجتهم للمحسوسات عن معالجتهم للمجردات، وعن محاولتهم للإبداع . . . ومن هنا كان ضروريًا لواضعي المناهج ومطوريها أن يكونوا على قدر مناسب من المعرفة والخبرة فـــي مجالات علم نفس النمو، وعلم نفس التعلم، وعلم نفس التعرف Cognitive Psychology، ومطلب المعرفة والخبرة فـــي هذه المجالات ليس مطلبًا من مطالب الرفاهية العقلية، وإنما هو مطلب أساسي للملاءمة والاتساق بين ما يُتعلم، والطاقات والعمليات العقلية للمتعلمين فـــي مرحلة معينة للتعلم وللتعليم.

ج) والمطلب الثالث مطلب يفرضه نظام التعلم والتعليم الجمعي، الذي نمارسه فـــي مؤسسات التعليم؛ لأن المطلبين اللذين أشرنا إليهما فـــي أ ، ب قد يكفيان للتعلم الفردي، ولكن نظام التعليم الجمعي الذي تجري عليه مؤسسات التعليم الرسمي يضم فـــي الفصل الواحد أو فـــي الموقف التعليمي الواحد مجموعة من المتعلمين، يختلفون فـــي خلفياتهم المعرفية؛ لانتمائهم إلى أسر تتفاوت مستوياتها الثقافية والاقتصادية، والاجتماعية، أي أن بينهم فروقًا ينبغي أن يحسب حسابها عند تعلمهم وتعليمهم فـــي موقف جمعي. وهذا ما يتحدث عنه على أنه استراتيجيات التعليم، بمعنى الاستراتيجيات التـــي تجعل التدريس وسيلة للتعلم، فالتعلم هو غاية التعليم، والتدريس وسيلة إليه.

قدمنا لك هذا المثال لنوضح لك أن المُدخل الذي نطلق عليه "المنهج" مدخل على قدر كبير من الأهمية، وأنه يحتاج إلى كثير من الجهد، وأن مؤهلات من يتصدون لـــه يجب أن تكون واسعة ومتنوعة وعميقة لأنه (المنهج) بمعناه الواسع هو الوسيلة الفعالة فـــي تحقيق الأهداف المبتغاة من نسق التعليم.

السؤال الرئيسي :

والسؤال الرئيسي الذي يبدأ به فـــي تصميم مناهج التعليم هو : ما المعارف التـــي تستأهل – دون غيرها – أن تكون موضوعات، أو نشاطات أو مهارات تتوفر المؤسسات التعليمية على معاونة الطلاب على تعلمها؟ وهو سؤال قديم؛ ولكنه متجدد

– دائمًا – فـــي كل الثقافات ، من أثر التقدم العلمي الذي يوشك فـــي بعض المجالات أن يسم معارف قرن مضى بأنها أصبحت أشبه بالخرافات والأساطير فـــي القرن الذي يليه، ويصدق هذا القول – أكثر ما يصدق – على المجالات الفيزيقية التـــي تطرد فيها الاكتشافات، وتتغير المعارف بصورة جعلت المعارف فـــي تلك المجالات تتضاعف فـــي متوالية هندسية، وصلت فـــي المجالات التقنية إلى اختراع جديد فـــي كل شهر ونصف، وتنفرد مجالات الاتصال الإلكتروني بتفوقها على غيرها من المجالات فـــي سرعة تغير المعارف، وما يبني عليها من تقنيات.

نعود إلى السؤال الذي أثاره "هربرت سبنسر" (١٨٢٠-١٩٠٣م): **ما أكثر المعارف استحقاقًا للتعلم؟**

ولا يزال مثارًا، وسيظل مثارًا؛ لأنه يتصل بالتغيير المستمر الحادث فـــي بعض المعارف التـــي يكتشفها العلماء فـــي الأرض، وفـــي الفضاء بسلطان الله جل علاه.

وهو نفس السؤال الذي حاول الإمام أبو حامد الغزالي (٤٥٠ – ٥٠٥ هـــ) أن يجيب عنه – قبل سبنسر بقرون – فـــي إحياء علوم الدين تحت عنوان "فـــي العلم المحمود والمذموم وأقسامهما وأحكامهما"[٢٨١].

حيث يرى الغزالي أن طلب العلم فريضة ، وأن العلم ينقسم إلى فرض عين، وفرض كفاية، وقال: إن الناس اختلفوا فـــي العلم الذي هو فرض عين على كل مسلم؛ فقيل: إنه علم الكلام الذي يُدرك به التوحيد، وتُعلم به ذات الله سبحانه وتعالى وصفاته، وقيل : إنه علم الفقه؛ إذ به تعرف العبادات والحلال والحرام، وقيل: إنه علم الكتاب والسنة. وقال بعضهم هو علم العبد بحاله ومقامه من خالقه.

وقال الغزالي عن العلم الذي هو فرض كفاية إنه العلم المحمود الذي ترتبط به

---

(٢٨١) الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد . إحياء علوم الدين. بيروت: دار الكتب العلمية (د.ت) الجزء الأول ، ص ص ٢٥ -٤٠.

مصالح الدنيا وينقسم إلى ما هو فرض كفاية ، وما هو فضيلة، وفرض الكفاية هو العلم الذي لا يُستغنى عنه فـــي قِوام أمور الدنيا كالطب؛ لأنه ضروري لبقاء الأبدان، والحساب لأنه ضروري فـــي المعاملات، وأما ما يعد فضيلة – لا فريضة – فهو التعمق فـــي دقائق الطب والحساب وغير ذلك مما يُستغنى عنه. وعدَّ من فروض الكفايات فـــي أصول الصناعة الفلاحة والحياكة والسياسة والحجامة.

وعَدَّ الغزالي من العلوم المذمومة: علم السحر والطلمسات، وعلم الشعبذة والتلبيسات.

وفـــي رأي الغزالي أن العلوم الشرعية كلها محمودة، ولكن يلتبس بها ما هو محمود وما هو مذموم، وقال الغزالي: إن العلوم الشرعية المحمودة لها أصول وفروع ومقدمات ومتممات، وأنها على أربعة ضروب.

الأول : الأصول: وهي أربعة؛ كتاب الله، وسنة رسوله r وإجماع الأمة، وآثار الصحابة.

الثاني : الفروع: وهي ما فهم من الأصول السابقة؛ لا بموجب ألفاظها بل بمعان تفهم من اللفظ الملفوظ، مثلما فهم من حديث الرسول r "لا يقضي القاضي وهو غضبان"، أنه لا يقضي أيضًا إذا كان خائفًا أو جائعًا أو مريضًا. وعدَّ الغزالي من الفروع علم الفقه الذي يتكفل به علماء الدنيا، وعلم أحوال القلب وأخلاقه المحمودة والمذمومة لتعقلهما بمصالح الآخرة.

الثالث : المقدمات، وهي العلوم التـــي تجري من الأصول والفروع مجرى الآلات كعلم اللغة والنحو ، فإنهما آلة لعلم الكتاب والسنة، وهما ليسا من العلوم الشرعية، ولكن يلزم الخوض فيهما بسبب الشريعة التـــي جاءت بلسان العرب.

الرابع : المتممات: ومثَّل لها – فـي علم القرآن – وهو أصل بتعلم القراءات، ومخارج الحروف، وما يتصل بالمعنى كالتفسير، ومعرفة الناسخ والمنسوخ، والعام والخاص مما يسمى "أصول الفقه" وهو علم يتناول النصوص الأصلية.

لم أرد بما قال "الغزالي" أن أعرض عليك نموذجًا يمكن احتذاؤه الآن ، وإنما أردت منه أن أقول إن اختيار العلوم التـي تعلم لابد أن ينظر فيه إلى أساس ديني أو خلقي أو نفسي أو اجتماعي. وأن علماء المسلمين قد اهتموا اهتمامًا بالغًا بتصنيف العلوم، وكان قد سبقهم إلى تصنيف العلوم فلاسفة اليونان وخاصة "أرسطو". وعني من علماء العلوم المسلمين بتصنيف العلوم "الكندي" (؟ - ٢٦٠ هـ - ؟ - ٨٧٤ م)، فيلسوف العرب ، والفارابي (٢٦٠ – ٣٣٩ هـ : ٨٧٤ – ٩٥٠ م)، وإخوان الصفا، وابن خلدون (٧٣٢ – ٨٠٨ هـ : ١٣٣٢ – ١٤٠٦ م)، ولا أجد كبير فائدة فـي أن أشغل القارئ بعرض هذه التصنيفات هنا، وأرى أن أهم ما يجب لفت الانتباه إليه هو الاختلاف القائم بين الثقافة الغربية والثقافة الإسلامية حول مفهوم **"العلم"**. وأن هذا الاختلاف راجع فـي أساسه إلى اختلاف الثقافتين فـي الصيغة الفكرية الأساسية Paradigm التـي تترجم – خطأ – إلى اللغة العربية إلى كلمة "نموذج" أو نموذج أساسي فتختلط بمعاني كلمات أخرى. وقد عرفت هذه الصيغة فـي مكان آخر على النحو التالي:

"صيغة **عقلوجدانية**" – تكون ظاهرة أو مضمرة – تؤلف الإطار الفكري العام الذي تتبناه جماعة ثقافية، وتتجلى فيما يؤمنون به من معتقدات ومفاهيم وقيم واتجاهات وعلاقات جدلية – تتصل بماهية الكون وخَلَقه، وبالحياة وغايتها، وبالإنسان ودوره فـي الوجود، وبالمجتمع: بنيته ووظائفه، وبالمعرفة، وبالعلم، وبالتعلم، وبالتغيير، ونحوها.

ومن شأن هذه الصيغة أن تدفع الباحثين إلى تبني "نماذج" معرفية، و"منهجيات"، و "أدوات" فـــي البحث معينة تتسق مع تلك الصيغة الأساسية(٢٨٢).

وأستأذن فـــي أن أوضح هذا الاختلاف؛ بأن أدعوك إلى أن تتذكر معي تصنيف "أوجست كونت" للمعارف. و "كونت" أحد فلاسفة الوضعية المنطقية Logical Positivism فـــي القرن التاسع عشر. لقد اعتمد تصنيف "كونت" للعلوم على مدى البساطة والتعقيد فـــي الظواهر التـــي تتناولها العلوم بالبحث والدراسة؛ إذ وضح العلوم فـــي سلم تصاعدي؛ يبني فيه اللاحق على السابق؛ وجعل ركيزته "الرياضيات" بوصفها نوعًا من المنطق الطبيعي الذي يحكم الدراسة فـــي كل العلوم التـــي تعلوه، وبدأ السلم بالفيزياء ، فالكيمياء ، فالبيولوجي، وينتهي السلم — فـــي قمته — بالعلوم الاجتماعية.

ونظرًا لبساطة هذا التقسيم فقد ساد فـــي تنظيم مناهج الجامعات ، وفـــي تنظيم مناهج التعليم العام، حيث جعل كل علم مطلبًا أساسيًا للعلم الذي يليه؛ فالبيولوجيا مطلب أساسي لدراسة العلوم الاجتماعية، والفيزياء مطلب أساسي يسبق الكيمياء، والرياضيات مطلب أساسي يسبق الفيزياء(٢٨٣).

والمبدأ الأساسي فـــي هذا التصنيف هو أن النمو الكامل لأي من هذه العلوم لا يتصور قبل تطوير العلم الذي يسبقه فـــي التصنيف. وهذا يعني أن التطوير الكامل للعلوم الاجتماعية والإنسانية يعتمد على تطوير دقيق للبيولوجيا ، وهكذا.

وأحسب أن هذا التصنيف هو الذي سوغ لبعض العلماء وصف العلوم الطبيعية والحيوية بأنها علوم "أساسية" ورتب لها أفضلية على ما عداها من علوم. وبالتالي قيل إن

---

(٢٨٢) أحمد المهدي. دراسة المناهج: من التطور إلى التأويل والنقد. تعقيب وإضافة. مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد الأول، العدد الرابع، ص ص ٢٢٧ -٢٣٦.

(283) Cassier, Ernest. The Problem of Knowledge. (New Haven: Yale University Press, 1950), pp. 6-10.

دراستها تحتاج إلى مستويات عقلية أعلى مما تستأهله دراسة العلوم الاجتماعية. وأرى أن هذا الموقف مجاف للصواب، وبعيد عن الفهم الحقيقي لطبيعة هذا التصنيف وأسسه وذلك للاعتبارات التالية:

(١) المعيار المعتمد فـــي هذا التصنيف هو البدء بالعلوم التـــي تعالج ظواهر بسيطة، والانتقال منها إلى العلوم التـــي تعالج الظواهر المعقدة؛ فدراسة الماديات أبسط نظم المعرفة، ودراسة الظواهر الاجتماعية هي أكثر أنواع المعارف تعقيدًا.

(٢) يرى "شواب" أحد المتخصصين فـــي فلسفة العلوم أن التقدم الحادث فـــي مجالات المعرفة كافة يسوغ لنا أن نقرأ مدرج تصنيف كونت من أعلى إلى أسفل؛ إذ يقول : إن الكيمياء العضوية لم تتطور إلا بعد دراسة الكيماويات المعقدة فـــي الكائن الحي، وأن المعارف المتصلة بسلوك الإنسان الفرد (علم النفس الفردي) لم تنضج إلا بعد أن قام العلماء بدراسة الثقافة الإنسانية والمجتمع[٢٨٤].

وفـــي ضوء ما قدمت هنا يمكن القول: إن تصنيف كونت للعلوم تصنيفٌ منطقي - بالقراءة الجديدة التـــي اقترحها "شواب" - وأن التنظيم المنطقي ليس ملزمًا فـــي تنظيم المناهج؛ إذ إنه ليس العامل الوحيد فـــي اختيار محتوى المنهج وتنظيمه؛ وإنما هناك اعتبارات تتصل بالبنية الذهنية للمتعلمين Intellectual Structural ، وبالأهداف المتوخاة من التعلم ، وبأنسب استراتيجيات التعليم (التدريس – التعلم) التـــي تلائم كل عناصر الموقف التعليمي.

(٣) إن التصنيف المذكور يقوم على افتراض أساسي هو أن المعرفة الحقيقية هي المعرفة التـــي تقوم على مشاهدات واقعية محسوسة؛ يمكن قياسها وتكميمها

---

(284) Schwab, J.J. "Structures of the Disciplines, Meanings and Significance". In The Structure of Knowledge and the Curriculum, (Eds). G.W. Ford and L., Pugno, Chicago, Rand Mc-Nally, 1964, p. 19.

فـــي أرقام. وهذا الافتراض ينفي المعرفة الباطنة، والمعرفة الشخصية التـــي قد لا يستطيع صاحبها التعبير عنها فـــي ألفاظ محكمة ومضبوطة ، وهذا ما ينكره مفكرون أجلاء مرموقون فـــي الثقافة الغربية ذاتها من أمثال Polanyi, M. (٢٨٥). وهذا الافتراض ينفي – أيضًا – كل ما يتصل بالغيب والإلهام والوحي. وتلك مسلمات بدهية فـــي الثقافة الإسلامية.

قصـــور فـــادح:

ولعل أبرز الأخطاء الشائعة فـــي مجال مناهج التعليم بعامة مقولة تحصر المعارف الإنسانية فـــي صنفين من المعارف: أولهما ، معرفة ماهيات الذوات والظواهر والكيانات وهي ما يعبر عنها بمقولة know-what . وثانيهما: معرفة الكيفيات والنوعيات والتقنيات وهو ما تعبر عنه مقولة Know-how .

والصنف الأول من المعارف يضم كل المعارف التـــي تتصل ببنية الأشياء والظواهر والكيانات، وبالعلاقات الكائنة بين مكوناتها، والتفاعلات التـــي تحدث داخلها. وتصدق هذه التسمية على كل ما يدخل فـــي الوجود الطبيعي أو فـــي الوجود الاجتماعي.

أما الصنف الثاني من المعارف فإنه يتعلق بالتقنيات المادية والاجتماعية والفنية التـــي تُسيِّر الذوات والظواهر والأشياء ولا شيء بعد هذا.

وأعتقد أن الوقوف بالمعرفة الإنسانية عند حدود هذين الصنفين قصور فادح

---

(285) Polanyi, Michael. Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy. New York, and Evanston: Harper Row, 1964, p. 428.

هذا الكتاب أفضل ما كتب خلال القرن العشرين فـــي "نظرية المعرفة" من وجهة نظر متحررة من عقابيل التعصب: الديني، والعرقي، والفكري، وأحسب أن ترجمته إلى العربية تمثل إضافة جليلة القدر للفكر العربي - المؤلف.

وفاضح فـي آن واحد؛ فقد أدى هذا القصور إلى ويلات وكوارث عانت منها الإنسانية، ولا تزال تعاني، وسوف تظل تعاني، ما لم ننتبه إلى صنف أساسي مفقود من المعارف، وهو ما يتحدث عنه على أنه المعارف التـي تخص المسارات التـي توظف فيها المعارف التـي نحصدها من الصنفين الرائجين (معرفة الماهيات ومعرفة الكيفيات) ويقصد بمعارف المسارات المعارف التـي تحدد المواقع التـي توصلنا إليها معارف الماهيات والكيفيات. وهذا الصنف المفقود هو المعارف التـي تهدي الناس جميعًا فـي كل الأزمان والأصقاع إلى أفضل الطرق التـي توظف فيها المعارف الإنسانية لخدمة البشر، وتجعلهم يتعاضدون فـي العمران وليس فـي الخسران.

وفـي عبارة أخرى أقول : إن الإنسانية قد حققت تقدمًا ملحوظًا خلال القرن العشرين فـي المجالات الفيزيقية والحيوية والاجتماعية والتنظيمية. وعوائد هذا التقدم ملحوظة فـي زيادة الإنتاج للغذاء، وللدواء، وللوقاية وللعلاج ، وللتواصل فـي سائر مرافق الحياة. وقد توازي مع هذا استغلال لهذا التقدم أدى إلى زيادة نسبة عدد الفقراء فـي العالم، وزيادة نسبة من يموتون جوعًا، وإلى استخدام مظاهر التقدم وتقنياته الكثيرة فـي حربين عالمتين ، وفـي حروب إقليمية فـي شتى بقاع العالم، ولن تسقط من ذاكرة التاريخ الإنساني المآسي التـي عاناها البشر فـي "هيروشيما"، و"نجازاكي"، وفـي كوريا الشمالية، وفـي البوسنة والهرسك، وفـي الشيشان، وفـي فلسطين، وفـي أماكن أخرى من بلاد العالم . . .

وأعتقد أن هذه المآسي نشأت من تحرير العقول البشرية للكشف والاختراع فـي الأرض وفي الفضاء؛ دون أن نؤصل فـي هذه العقول ذاتها الكوابح أو العواصم التـي تحول بينها وبين استخدام التقدم العلمي فـي القتال، والتظالم ، والفساد، والإفساد ، والتخريب ، والتدمير، والتآمر بالمنكر، والتناهي عن المعروف.

وأعتقد — أيضًا — أن البشرية ستظل تعاني من مثل هذه المآسي ما لم نؤكد فـي مناهج التعليم على المعارف التـي تدعو الناس إلى إعمال عقولهم فـي المآلات التـي يؤدي إليها سوء استخدام التقدم العلمي والتقنـي، وهي المآلات التـي تحفظ

للبشر حقوقهم فـي الحياة الكريمة، وفـي التعبير الحر، وفـي التعاون الإنساني على البر والتقوى، وليس على الإثم والعدوان، ومعصية كل ما توحي به العقول الراشدة وما دعت إليه الأديان السماوية، وحثت عليه مقولات الحكماء فـي كل ثقافات العالم.

وهذا الصنف المفقود من المعارف هو ما تشير إليه مقولة "Know-where-to" إلى أين نحن ذاهبون، والمعارف والنشاطات التـي تنضوي تحت هذه المقولة كثيرة، وتضم فـي الثقافة الإسلامية مما يمكن أن يمارس فـي مؤسسات التعليم ما يلي:

- النصوص الدينية من الكتاب والسنة التـي تؤكد أحدية الخالق وعبودية البشر جميعًا.
- قصص الأنبياء والصالحين التـي تبرز أن الناس كادحون فـي الحياة الدنيا، وأنها دار ابتلاء، وأن الآخرة دار الثواب والعقاب.
- تأكيد حقوق الإنسان فـي الحياة، وفـي حرية الاعتقاد، وفـي حرية التعبير، وفـي إبداء الرأي فـي المسائل العامة التـي تهم أمة المسلمين ما دام ملتزمًا بالقواعد العامة وبألا يقع منه ضرر أو ضرار.
- إتاحة الفرص للمتعلمين للتعليق على الأحداث الجارية محليًا وإقليميًا وعالميًا، ومناقشة دواعيها ، والتعرف على أسبابها، ومجرياتها، والحكم عليها فـي ضوء معايير إنسانية ، تبرأ من الأهواء المختلفة، والتعصبات المتنوعة.

والوصول إلى حقيقة ما تهدف إليه المعارف التـي تفيد فـي تحديد المسارات، ومتابعة بدائل المآلات يقتضي إعادة النظر فـي مقررات التربية الدينية فـي مدارس التعليم العام المدني فـي البلاد العربية والإسلامية؛ ذلك أنـي أرى أن هذه المقررات تختلط فيها المفاهيم، وتختزل الحقائق الكبرى التـي تفيد المسلمين فـي دنياهم وأخراهم، وأن هذه المقررات ليس لها بنية ، معرفية محكمة تيسر تعلمها، وتستبقى أثر هذا التعلم، وتمد مجالات التعلم من الفصول الدراسية إلى الواقع المعيش فـي حياة الفرد والأسرة والجماعة والأمة.

وقد قدمت قبلاً المحاولة الطيبة التـــي تمثلت فـــي صنيع الدكتور جمال الدين عطية فـــي معالجته المقترحة لاعتبارات المقاصد الشرعية[٢٨٦].

تحول مطلوب:

وفـــي يقيني أن المسئولين عن التعليم فـــي كافة بلاد العالم مواجهون بنوع فريد من التحدي؛ يتمثل فـــي تضاعف المعرفة الإنسانية فـــي كمها وفـــي أنواعها، ومع هذا التضاعف المتسارع – فإنه لا يتوقع أن تكفي القنوات المخصصة للتعليم النظامي فـــي مراحله المختلفة؛ لاستيعاب المعارف المتاحة وتوظيفها بصورة يفيد منها الناس. ولذا فإن الدول جميعها مطالبة بتبني مفهوم **"التعلم مدى الحياة"** ما دامت حكمة الله سبحانه وتعالى شاءت ألا يكون للمعرفة البشرية سقف تنتهي عنده، ويبدو أن معارف القرن الحادي والعشرين سوف تكون بينها وبين المعارف السابقة عليها حالة كمال الانقطاع أو شبه كمال الانقطاع؛ لأن العلم الحديث يقوم على مسلمات جديدة[٢٨٧].

وهكذا تخفت المقولة التـــي كان يرددها بعض الناس عن أن **"العلم تراكمي"**. ويبدو أن الإنسانية فـــي طريقها إلى تأكيد أن العلم فـــي طريقه إلى أن يكون تناقضيًا بمعنى أن تكذب النظريات الجديدة ما سبقها من نظريات. ويصدق هذا القول على كافة مجالات المعرفة، وصدق الله العظيم في قوله مخاطبًا رسول الإسلام r : **{وَأَنْزَلَ اللَّهُ عَلَيْكَ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُنْ تَعْلَمُ وَكَانَ فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيماً}**[٢٨٨].

---

(٢٨٦) انظر ص ص ١٠٦ -١٠٨ فـــي هذا الكتاب.

(٢٨٧) يراجع فـــي هذا الصدد مقال الدكتور نبيل علي تحت عنوان: "وراثة اللغة ولغة الوراثة". مجلة الكتب وجهات نظر، العدد ٢٧، وتعليق يمنى طريف الخولي على نفس المقال (إبريل ٢٠٠١م).

(٢٨٨) السورة: ٤ النساء: ١١٣.

"والتعلم مدى الحياة" قيمة ؛ ينبغي أن تحرص مؤسسات التعليم النظامي فـي البلاد الإسلامية والعربية على التبكير بغرسها فـي عقول المتعلمين، وتنميتها فـي وجداناهم، حتى تتحول إلى "عادة" يمارسونها تلقائيًا، وتنتظم فـي عقولهم انتظام الدم فـي عروقهم، ما داموا يبتغون بأعمالهم وجه الله ونفع البشر وعمران الأرض، وصدق الله العظيم القائل : **{وَاتَّقُوا اللَّهَ وَيُعَلِّمُكُمُ اللَّهُ}**(٢٨٩).

ومع تبني مبدأ أن "التعلم" ممتد مدى حياة الإنسان — فإن القائمين على وضع مناهج التعلم وتطويرها مطالبون بإحداث تحول فـي "النموذج التصوري" Conceptual Model الذي يوجه عمليات المنهج المدرسي سواء فـي تصميمه ، وفـي اختيار محتوياته، وفـي تنفيذه، وفـي تقويم عوائده .. وتسألني **ما الوجهة التـي ينبغي أن يولي واضعو المناهج عقولهم وجهودهم شطرها؟**

وجوابي بصورة موجزة هو ما يلي:

لقد درجنا فـي وضع مناهج التعليم وفـي تطويرها على الحفاوة البالغة وعلى الاهتمام المسرف بالمعرفة Knowledge . ووصل بنا الحال إلى تقديس نصوص قولية، ليست مقدسة فـي مصادرها، وتمادى بعضنا طوعًا أو كرهًا فأصر على حفظ هذه النصوص، واتخاذها حجة على الآخرين، وخاصة فـي الموضوعات والقضايا الجدلية، وغدت المعرفة — فـي تصور بعض الناس — أوثانًا تعبد من دون العقل، وبعض آخر لجأ إلى "شخصنة" الفكر ، ونسبة الحق إلى الناس ، بدلاً من نسبة الناس للحق، وغدونا وكأن جوهر العلم الرواية والإحالة، وليست الدراية والأصالة.

وجرينا فـي تقويم المتعلمين على قياس مدى تذكرهم، وتقدير مدى قدرتهم على الحفظ، ويحرص بعض المسئولين عن التعليم على ترديد عبارات مثل: "الامتحان لم يخرج عن المقرر" ، "أو عن الكتاب المقرر"، و "أن الأسئلة التـي تقيس التفكير لم تزد

---

(٢٨٩) السورة : ٢ البقرة : ٢٥٥.

نسبتها على ١٠% من أسئلة الامتحان"، هذا هو التوجه الحالي فـــي وضع مناهج التعليم وفـــي تطويرها.

والتحول الذي أدعو إليه فـــي تصميم المناهج وإعدادها وتنفيذها هو أن نخفف من تركيزنا على نموذج المعرفة (Knowledge) بمعنى زيادة رصيد المعارف والحرص على تراكمها ، فـــي عقول التلاميذ، وأن نجعل مناط تركيزنا على عمليات التفكير العليا (Higher Thinking Processes) التـــي يولِّد المتعلمون فيها من خلال معرفتهم بقدر "مناسب" من رصيد المعرفة المتاح معارف جديدة، ومتجددة دائمًا . . . إن النموذج الذي أدعو إليه يعني أن نجعل كل المتغيرات التربوية تدور حول محور مركزي هو "زيادة الفاعلية العقلية" للمتعلمين فـــي جميع مراحل التعليم. والفاعلية العقلية ليست قسيمًا للكفاءة الوجدانية ، فمزية الإنسان على ما عداه من الكائنات عقله. والعقل لا ينفك عن الوجدان، والوجدان لا ينفصل عن العقل. واقرأ معي أحدث ما قرأت فـــي هذا الصدد :

- "دعنا نميز جوانب العرفان المحضة فـــي التربية ؛ من الجوانب التـــي تستهدف نقل المهارات الثقافية، والتـــي نجدها فـــي مصطلحات البحث مثل: اكتساب المعرفة، وتمثيل المعرفة Representation ، وتحويل المعرفة، وتطبيق المعرفة؛ بمعنى استخدامها – دعنا نميز جوانب العرفان هذه من جوانب الوجدان والتـــي تحددها مصطلحات البحث فـــي مثل: العواطف ، والاتجاهات نحو المعرفة، ونحو المعلمين الذي ينتجون المعرفة للمتعلمين. وهذا الفصل مخصص للأدلة التـــي تثبت وجهة النظر القائلة **إن الجانبين وجهان لشيء واحد، هو التنشئة الثقافية Enculturation وأن أحدهما لا ينفصل عن الآخر:** أي أن اكتساب المهارات الثقافية لا ينفك عن العواطف والاتجاهات تجاه هذه المهارات، أو تجاه الكبار والمؤسسات التـــي تنقلها للمتعلمين(٢٩٠).

---

(290) Keith Oatly and Sema Nunday: "Rethinking the Role of Emotion in Education". In The Handbook of Education and Development, Edited by Olson, D.R. and Tarrance, N. Malden, Mass: Blackwell Publishers Inc., (1998), Ch. 12, p. 259.

هذا، وقد اختتم الفصل المنوه عنه فـــي الاقتباس السابق بتأكيد ما يلي:

- "قضينا وقتًا طويلاً نظرنا فيه إلى المدارس على أنها – أساسًا – مؤسسات لنشر المعلومات، واكتساب المعرفة؛ ولكن كثيرًا من البحوث تشير إلى أن المدارس مؤسسات اجتماعية ؛ تنعكس فيها القيم التربوية للمجتمع الذي تخدمه المدارس. إن الفرض الأساسي للتعليم فـــي مدرسة هو أن يسمح للطفل أن يتعلم **عقليًا** مهارات ثقافية: كالقراءة والرياضيات، وأن يتعلم **وجدانيًا** مهارات : كالقيم، والاتجاهات، والثقة، وحب الآخرين.

إن عمليات العرفان وعمليات الوجدان لا يمكن أن ينفك أحدهما عن الآخر: بمعنى أن العمليات العاطفية تحدث كل الفرق فـــي تحديد كيف تكتسب فـــي يسر معظم مهارات التجديد العقلي"(٢٩١).

لقد استهدفت من الاقتباسين السابقين أن أؤكد أننا أسأنا– إلى حد كبير– فهم تمييز عملية العرفان Cognitive Process من عملية الوجدان Affective Process ، إنهما عمليتان ؛ تكمل إحداهما الأخرى، ومن شأن هذا التكامل الإبقاء على التوازن "العقلوجداني" لدى الفرد. والتمييز – لا يعني الامتياز – وإنما يعني أن العرفان والوجدان وجهًا متمايزان لشيء واحد؛ هو العمل الإنساني، الذي تفسده تجزئة بنيته الداخلية الموحدة.

وقد أردت - أيضًا – بهذين الاقتباسين أن أوضح أن نموذج العمليات العقلية الذي أدعو إلى تبنيه فـــي وضع مناهج التعلم وتطويرها لا يهمل أثر الجوانب الوجدانية فـــي التعليم؛ ولكنه يتعامل معها على أنها الوجه الآخر للعملة الواحدة.

ونموذج العمليات العقلية لا يستبعد المعرفة Knowledge التـــي تتخذ منها محتويات المناهج، ولكن لا يرى أنها لذاتها وفـــي ذاتها غاية التعليم؛ إنها فـــي الحقيقة

---

(291) Ibid., p. 271.

وسيلة إلى تعلم ما هو أبقى أثرًا، وأكثر نفعًا، وهو عمليات التفكير التـــي يستطيع الفرد من خلالها أن ينقد المعارف المتاحة، وقد يصل نقدها إلى نقضها، وإلى أن يولِّد الفرد من خلالها معارف جديدة؛ تبدو أكثر صدقًا، وأكثر ملاءمة للسياق ، وللواقع الحيوي الذي يعيشه الفرد، وأيسر فـــي تعلمها بالنسبة للمتعلمين.

* * *

وسوف أقدم هنا عددًا من الأمثلة للعمليات العقلية التـــي يمكن أن تتمى فـــي كافة جوانب المعرفة (علمية – أدبية – سلوكية) ، وفـــي سائر الأنشطة التـــي تتخذ مادة للتعلم فـــي المدارس. وتعتمد هذه الأمثلة على مسلمة أساسية، مغزاها أن "تعلم" المعارف أو القيم أو الاتجاهات عملية ذاتية خالصة؛ لا تستوي على عودها إلا إذا أنجزها المتعلم – فـــي أية مرحلة من مراحل التعليم – بنفسه، أي أنها عملية تقوم على خبرة Experience المتعلم ، وأنها عملية تتأثر بالتوجهات Dispositions التـــي لدى المتعلم، كما تتأثر بمستوى دافعيته، وأسلوبه (أساليبه) المفضلة فـــي التعلم. وسوف أقدم هنا بعض الأمثلة لعمليات تندرج تحت ما يطلق عليه "التفكير الناقد". والنقد – كما قدمنا قبلاً – هو إحدى قسمات الثقافة الإسلامية[٢٩٢]، التـــي يجب أن تحرص مؤسسات التعليم على تنميتها فـــي مراحل التعليم كافة؛ بدءاً من الحضانة ورياض الأطفال، وانتهاء بالدراسات العليا.

تعريف التفكير الناقد:

ويمكن القول : إن التفكير الناقد تفكير تأملي استبطاني؛ ينصب على محاولة معرفة ماهيات الأشياء والظواهر والذوات والأحداث والكيانات، بقصد معرفة مكوناتها وأجزائها والعلاقات القائمة بين هذه الأجزاء (الأسباب والنتائج، العموم والخصوص، الكل والجزء، الأصول والامتدادات والمتممات، ونحو ذلك) وما يجري بينها من تفاعلات ، تجعلها على النحو الذي هي عليه، وتقرير ما يعتقده الفرد من

---

(٢٩٢) راجع ص ص ١٥٩-١٦٠ فـــي هذا الكتاب.

خلال هذه العمليات، ثم تبرير ما يعتقده فـــي شأن الموضوع أو الظاهرة أو الحدث الذي انصب عليه التكفير فـــي ضوء محكات أو معايير محددة. وأورد فيما يلي بعض الأهداف التـــي يُبتغى تحقيقها من التحول من "نموذج المعارف" فـــي وضع المنهج أو تطويره إلى نموذج العمليات العقلية.

أولاً: التوجهات Dispositions

ونعني بالتوجه هنا طريقة الفرد فـــي تعامله مع الآخرين أو طريقته فـــي التفكير فـــي الموضوعات والأحداث والظواهر والأشياء، ويعبر عنه أحيانًا بأنه المزاج الغالب فـــي السلوك العملي للفرد أو فـــي طريقة تفكيره. والتوجهات – فيما أرى – مثال جيد للبوتقة التـــي ينصهر فيها ما يظنه الناس "عقليًا" محضًا، وما يظنونه "وجدانيًا" خالصًا، وما حاولت أن أطلق عليه مصطلح "عقلوجداني".

ويقال فـــي هذا الصدد إن "التفكر الناقد" يجيده من تكون لديهم التوجهات التالية(٢٩٣):

- انفتاح العقل. ومن تجلياته أن يحتفي صاحبه بوجهة النظر المخالفة لوجهة نظره، وأن يعقل المنطلقات الأساسية لوجهة النظر المخالفة، وأن يتأنى فـــي إصدار الأحكام؛ حتى تتوفر لديه أدلة أو قرائن أو أسانيد كافية لتأييد الحكم.
- يتخذ موقفًا جديدًا أو يغير موقفه حين تبدو براهين أو أسباب كافية لذلك.
- يضع فـــي اعتباره – دائمًا – الموقف الكلي، ولا يركز على الأجزاء، ويظل تفكيره دائمًا لصيقًا بالموضوع الرئيسي الذي يدور حوله الحوار.

---

(٢٩٣) اعتمد فـــي هذا التصنيف على :

- Ennis, R.H. "A Taxonomy of Critical Thinking". In Baron and Steinberg (Eds.) Teaching Thinking Skills: Theory and Practice. New York: Freman 1987.
- Marzano, R.J. and Others. Dimensions of Thinking: A Frame for Curriculum and Instruction. USA: ASCD Publications, Stock, No. 611-872733, 1988, pp. 18-19.

- يحرص دائمًا على أن يبلور لنفسه – أولاً – صياغة واضحة للمبحث أو القضية أو المشكلة التـــي يسهم فـــي تشخيصها، ومحاولة حلها.
- أن يكون حساسًا لمشاعر الآخرين، ومستويات معرفتهم، ومدى عمق استيعابهم للموضوع أو القضية التـــي ينصب عليها الحوار.

ثانيًا : القدرات:

ويحتاج النجاح فـــي التفكير الناقد إلى أن يستحوذ صاحبه، أو من يراد تنمية هذا التفكير لديهم على قدرات، تنضوي تحت كل منها مهارات، وذلك على الوجه التالي:

١ - القدرة على البيان والإيضاح: وتنضوي تحتها مهارات مثل:

- الكفاءة فـــي صياغة المشكلة على نحو يمكن الآخرين من فهمها.
- المهارة فـــي صياغة المعايير والمحكات التـــي جعلت من الموضوع معضلة، أو قضية جدلية، أو موقفًا مشكلاً.
- المهارة فـــي الرؤية الكلية للموقف فـــي ضوء "طبوغرافيا" أجزائه.
- المهارة فـــي تلخيص الآراء ووجهات النظر المختلفة.

٢ - القدرة على تحليل الحجج والبراهين: وتندرج تحتها مهارات منها:

- تمييز ما يمكن أن يطلق عليه مصطلح "قرار" مما يمكن وصفه بأنه "سبب" أو "علة".
- معرفة الأسباب المعلنة والمضمرة فـــي الموقف.
- المهارة فـــي إدراك أوجه الشبه، ووجوه الافتراق.
- المهارة فـــي التعرف على ما ليست له صلة وثيقة بالموقف.
- المهارة فـــي استيعاب بنية البرهان أو الحجة (البرهان اللفظي – البرهان الرياضي ، البرهان التشكيلي، البرهان الرمزي).

٣ - القدرة على مواجهة تحديات الموقف بالسؤال والجواب؛ لنفسه وللآخرين على سواء، ويمكن أن نمثل لها بمهارات التساؤل التالية:

- لماذا حدث هذا؟ ولماذا امتنعت بدائل أخرى؟ وماذا كان يتوقع لو حدث بديل آخر هو . . . ؟
- ما جوهر المشكلة ؟ ما أمراضها التـــي تعبر عنها هذه الأعراض؟
- ماذا تعني بـــ "إبداع" – "مشاركة" – "اتباع"؛ بمعنى تحديد وتحرير وتوضيح المصطلحات.
- ماذا لديك من أمثلة على ما تقول؟ أو خذ مثالاً على هذا؟
- ما الفروق التـــي كانت ستحدث لو أن . . . . ؟
- ما الحقائق فـــي هذا الموقف؟ وما الآراء الشخصية فيه؟
- ماذا كنت تفعل لو ووجهت أنت بهذا الموقف؟

ثالثا : عادات ومستحبات:

وثمة عادات مستحسنة، وأمور مستحبة، من شأنها أن تدعم "التفكير الناقد"، وهي عادات ، وزائنات يمكن أن تنميها مؤسسات التعليم ومراكز البحث. ومن أبرزها:

٤ - القدرة على تقدير مدى الموثوقية Trusfullness فـــي المصادر المختلفة التـــي يلجأ إليها الفرد ومن أهمها ما يلي:

- أن تكون لدى الباحث خبرة فـــي الموضوع الذي يتصدى للمشاركة فيه تطبيقًا لقول الحق: **{وَلا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْؤُولاً}**(٢٩٤).
- وألا يكذب بدون إحاطة حتى لا يصدق عليه قول الله تعالى: **{بَلْ كَذَّبُوا بِمَا لَمْ يُحِيطُوا بِعِلْمِهِ}**(٢٩٥).

---

(٢٩٤) السورة : ١٧ الإسراء: ٣١.

(٢٩٥) السورة : ١٠ يونس: ٣٩.

- وألا يثبت إلا ما هو على يقين منه، إعمالاً لما نهى عنه الحق عز وتعالى: **{وَمَا يَتَّبِعُ أَكْثَرُهُمْ إِلَّا ظَنّاً إِنَّ الظَّنَّ لا يُغْنِي مِنَ الْحَقِّ شَيْئاً إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ بِمَا يَفْعَلُونَ}**(٢٩٦).

- ألا يتصدى الباحث للانغماس في موضوعات أو مواقف بحثية تتنازعه فيها اهتمامات تفسد التفكير؛ فلا يتصدى للحكم على أمور أو قضايا لأناس يرتبطون به أوثق ارتباط (مثلاً: الزوج، والأبناء، والأصهار).

- أن يكون الباحث قادرًا على انتقاء مصادر المعرفة ومراجع المعلومات الموثوق فيها، وأن يحذر مخاطر الانبهار بالشهرة أو الدعاية التي يصممها أناس لأنفسهم أو تصمم لهم.

- أن يلجأ الباحث في دراساته النقدية إلى إجراءات ثابتة نسبيًا ومستقرة، وألا يخضع لأنواع الضغط والإغراء المختلفة التي يصطنعها المفسدون في الأرض ؛ لخدمة أهداف خاصة بهم.

- أن يحرص الباحث على أن يكون بين إجراء ملاحظاته المكتبية أو الميدانية أو الحوارية وتقريره الشفوي أو المكتوب عن هذه الملاحظات والدراسات أقصر وقت؛ بحيث يظل دائمًا على ذكر من قرائن السياق الذي أنجز فيه بحثه.

- أن يفرِّق الباحث بين التقرير Report وترديد أقوال الآخرين Hearsaying فالثاني روايات وحكايات عما قال الآخرون؛ قد تتدخل في نسيجها الإشاعات وسيئات تناقل الآراء؛ أما الأول فهو قول محدد يقرر فيه الباحث نتائج بحثه، وخلاصة دراساته مقروئة بالحجج والبراهين. وفي مأثوراتنا العربية مقولة – لا أذكر من قالها – "آفة العلم الرواية وصحته الدراية". هذا، ويفرق أهل القانون بين تقرير الملاحِظ نفسه، والدليل السماعي الذي يقول

(٢٩٦) السورة : ١٠ يونس: ٣٦.

صاحبه إنه سمعه من آخرين. ويعتبر هذا شهادة من الدرجة الثانية لا يؤخذ بها فـــي أغلب الأحوال.

هذا، والنموذج الذي دعوت إليه هنا وقدمت أمثلة لصياغة أهدافه يحتاج إلى تحديد للموضوعات والظواهر والقضايا التـــي تتخذ مادة لإنماء "التفكير الناقد"؛ لأن التفكير لا ينمي فـــي فراغ؛ ولذا فإن المتخصصين فـــي أنظمة المعرفة المختلفة – فـــي الكليات الجامعية وفـــي مراكز البحوث – مطالبون بإعادة النظر فـــي بنية Structure كل مادة دراسية (اللغات – الفيزياء – الكيمياء – البيولوجي – المواد الاجتماعية – العلوم الإنسانية . . . وهكذا). وذلك فـــي ضوء الثورة العلمية الحادثة الآن فـــي مجالات: البيولوجيا الجزيئية، وعلوم اللغة، والمعلوماتية، وما ترتب على هذه الثورة فـــي مجالات أخرى كالفلسفة، وسائر فروع العلم الطبيعي، والتقنيات، والعلم الاجتماعي.

وسوف اكتفي فـــي التأكيد على دواعي المراجعة الجذرية لبنية المعرفة الإنسانيـــة، بذكر خلاصة مركزة لما نشر حديثًا باللغة العربية حول ضرورة هذه المراجعة. يرى **د. نبيل علي** ، ما يلي[٢٩٧]:

(١) أن نظرة العلماء إلى العلم فـــي مجالات الوجود الطبيعي والوجود الاجتماعي المختلفة قد تغيرت؛ حيث تراجعت الفيزياء الكلاسيكية بخطى متسارعة؛ وأدى هذا إلى تراجع الحتميات: البيولوجية، والاجتماعية، والتاريخية، واللغوية، والاقتصادية، والسيكولوجية التـــي كانت سائدة فـــي القرن العشرين، وتأكدت للعلماء وفلاسفة العلم حقيقة أن القوانين التـــي تولدت فـــي مجالات العلوم المختلفة لا يصدق عليها صفات اليقين، والانتظام، والخطية Linear ، والإطراد، والتدرج، والتراكم . وأن العلم الحالي يحمل فـــي جوفه جرثومة

---

(٢٩٧) نبيل علي : "وراثة اللغة ولغة الوراثة" . مجلة الكتب وجهات نظر، القاهرة، العدد السابع والعشرون (إبريل ٢٠٠١)، ص ص ٢٢-٢٩.

خطئه، وشروط تخطئته، وأن الثغرة القائمة بين الواقع المعقد للظواهر الطبيعية والاجتماعية وما أقره العلم – حتى الآن – تكشف عن عدم قدرة العقل البشري على إدراك تعقد الظواهر وسبر أغوارها(٢٩٨).

وفـــي عبارة أخرى يرى "نبيل علي" أن الكون فـــي ظواهره الطبيعية ليس على النحو الوديع المسالم الذي افترضه "نيوتن" فـــي قانون "الجاذبية" وفـــي ثنائية "الفعل ورد الفعل". وأن المجتمع ليس آلية بيولوجية تعمل فـــي ضوء مبدأ "البقاء للأصلح"، وأن تطور الكائنات فيه ليس آلية يسيطر عليها قانون الانتخاب الطبيعي، وأن آلية السوق ليست محكومة بالعرض والطلب، وأن التاريخ ليس آلية توجه الأحداث فـــي مسار خطي صوب غايات معينة متأثرًا بالمادية الجدلية(٢٩٩).

وأحسب أن الصواب فـــي هذا المجال هو أن نعترف أن ثقافة المعرفة الإنسانية ثقافة ناقصة مهما تراكمت، وأن ثقافة التخصص ، والرؤية الجزئية الدقيقة تفتقر دائمًا إلى شمولية الواقع الفعلي، وهذا الواقع فيما يبدو – يحتم أن تكون محاولتنا لفهم – أصغر وحدة داخل أي كيان مركب معقد – فـــي ضوء حركة السياق الذي يكتنفه ؛ أي أن المعرفة يجب ألا تتوقف عند معرفة خصائص وحركة الأجزاء، وإنما يجب أن نطمح إلى مفهوم الكل الشامل الذي يجسم الأجزاء. واعتقد أن مثل هذا التوجه فـــي النظر والبحث يمكن أن يؤدي إلى المفاهيم الجامعة الموحدة Unifying Concepts.

(٢) ونتيجة لهذا التحول الهائل في النظر إلى الوجود الطبيعي والوجود الاجتماعـــي بدأت تظهر مفاهيم مُوحدة بين المعارف فـــي مجالات يظن أن المعارف فيهـــا متنافرة ، لا تلتقـــي ومتباعدة لا تتوحد. وقـــد أورد "نبيل علي" فـــي مقالـــه نموذجًا ركـــز فيه على مواضع الالتقاء والافتراق بين المعارف المستقرة

---

(٢٩٨) المرجع السابق، ص ٢٧.

(٢٩٩) المرجع السابق .

فـــي علم اللغويات Linguistics ، وخاصة — نتائج أبحاث بنيوية "تشومسكي" وأنصاره — والمعارف المولدة فـــي البيولوجيا الجزيئية، مؤكدًا أن المفاهيم الموحدة بينهما جاءت ثمرة للقاء العلم فـــي هذين المجالين بتكنولوجيا المعلومات. واعتبر هذا زواجًا سعيدًا بين اللغة والبيولوجيا الجزئية؛ حيث أكد أوجه الشبه بينهما متدرجة على مستويات عدة: كالنص، والفصل، والفقرة، والكلمة، والمعجم والمعنى والنحو[٣٠٠]. وخلص فـــي هذا الصدد إلى أن الالتقاء والافتراق بين اللغة الإنسانية ولغة الجينات ينصب على بعض الجوانب الرئيسية لمنظومة اللغة، وهي :

١ - العمومية. ٢ - خصيصة التوليد. ٣ - ثنائية البنية.

٤ - نمط التطور ٥ - الحساسية للسياق ٦ - آلة الاشتقاق

٧ - خصيصة التضاد. ٨ - الخلاص اللغوي. ٩ - الحتمية.

١٠ - المنهجية العلمية[٣٠١].

وأحسب أن الثورة القائمة في البيولوجيا، وعلوم اللغة سوف تفرز مفاهيم موحدة في مجالات المعرفة الأخرى مثل علم نفس التعرف Cognitive Psychology

صفوة القول :

وننهي الحديث عن مُدخل "المنهج" إلى نسق التعليم بتأكيد أن المنهج يحتاج إلى جهد مشترك يقوم به المتخصصون فـــي الأقسام والشعب العلمية فـــي الطبيعيات والاجتماعيات والإنسانيات فـــي الجامعات وفـــي مراكز البحوث متعاونين مع المتخصصين فـــي مناهج التعليم — بالمعنى الواسع للمنهج — لإعادة بنية المواد التـــي تعلم فـــي المدارس فـــي ضوء البحوث الحديثة التـــي قدمت مثالاً لها فيما قاله د. نبيل علي.

---

(٣٠٠) المرجع السابق، ص ٢٤.

(٣٠١) المرجع السابق ، ص ص ٢٤-٢٥.

وأعتقد أن هذا الجهد ينبغي أن يستهدف الوصول إلى نوعية معينة من محتويات المناهج تتصف بالتركيز والتعمق وربط محتوى المنهج بالواقع المعيش الذي يجعل لتعلم المنهج معنى ومغزى فـــي أذهان المتعلمين، وهذا من شأنه أن يزيد فـــي مستوى دافعيتهم للتعلم، وأن ينمي مهارات التفكير العليا لديهم، وأن يربي فيهم عادة التعلم الذاتي مدى الحياة.

ولابد لي قبل أن أنهي الحديث عن مُدْخل "المناهج" فـــي "نسق التعليم" أن أشير إلى أن مناهج التعليم فـــي البلاد الإسلامية والعربية تفتقد إلى تأكيد أن تسهم المدرسة فـــي التربية الخلقية للمتعلمين. والمؤسف أن تفهم بعض وزارات التربية والتعليم فـــي بلادنا مسئولية التربية الخلقية على أنها مقررات تختار، وتؤلف فيها كتب، على النحو المتبع فـــي المواد الأخرى. وينبغي فـــي هذا الأمر أن نتصارح وأن نعمد إلى نقد ذواتنا وأعمالنا فـــي هذا المجال. ولذا أستأذن **فـــي تأكيد** ما يلي:

١ - الأسلوب الفعال فـــي التربية الخلقية هو أن نكون نحن الكبار — آباء وأمهات، معلمين ومعلمات، ومعاونين ومعاونات - قدوة لأبنائنا؛ فـــي أداء الأعمال المنوطة بنا فـــي مواعيدها، وفـــي أن نكون صادقين ومتقنين لهذه الأعمال قدر وسعنا، وأن نحرص دائمًا على تأكيد القيم الإنسانية المشتركة التـــي تتسم بها ثقافتنا الإسلامية؛ فالإيمان بالله الواحد يجب أن يحررنا من الخوف من أي سلطة كانت، وأن يكون رائدنا فـــي التعامل مع هذه السلطة هو أداء الوظائف المنوطة بنا، وأن علينا واجب إبداء النصح لها ، والنهي عن المنكر بالحكمة والموعظة الحسنة ، وأن يتسم سلوكنا بالأخوة الإنسانية ، والتعاون والتسامح، وتقديم الصالح العام على الصالح الخاص.

٢ - أن تحرص إدارات المدارس وإدارة التعليم والإدارة المركزية للتعليم على الالتزام بمبدأ الشورى والمشاركة فـــي الفكر وفـــي العمل، وأن تتخلص من نزعات الاستبداد بالرأي، وأن يحترم رأي الأغلبية فـــي اتخاذ القرارات، وأن يسمع رأي

الأقلية ويناقش ويستفاد به. وأن يتم تداول المواقع القيادية في مؤسسات التعليم.

٣ - يجب أن نصل التعليم في المدارس – دائمًا – بالواقع المعيش الذي يحيا فيه التلاميذ، وأن يبدو هذا جليًا في سياسات التعليم وفي المواد التعليمية التي تعد للتلاميذ، وأن يستند التعليم دائمًا إلى خبرة المتعلم، ويقوم على نشاطه الذاتي، فهذا من شأنه أن يزيد في إقبال الطلاب على التعليم.

٤ - يجب أن تتغير الصورة المستقرة في أذهان أغلب المعلمين عن المتعلمين – حتى في مرحلة ما قبل المدرسة – فهم ليسوا عاجزين عن التفكير، إنهم يفكرون ويصدرون أحكامًا على الكبار – وإن كان السياق الاجتماعي لا يسمح لهم بالتعبير عن هذه الأحكام. وهم – أيضًا – قادرون على التعلم، والنضج الذاتي، وأن على المعلمين أن يفسحوا لطاقات المتعلمين العقلية أن تعمل، ولكفاءاتهم الاجتماعية أن توظف، وأفضل المعلمين – فيما أعتقد – ليس أقدرهم على الحديث إلى المتعلمين، ولكن أفضلهم هو من يستثير المتعلمين إلى التفكير والتعبير، هو من يستطيع أن يقلل حديثه إلى أقل قدر ممكن، وأن يتيح معظم الوقت للمتعلمين. وأكتفي بالقول إن دور المعلم يجب أن يتحول إلى أنه ميسر للتعلم، وليس منشئًا له. وما أعظم وأحكم ما قاله جبران[٣٠٢] في كتابه "النبي" عندما تحدث عن التعليم :

" لا يستطيع إنسان أن يكشف لك عن شيء إلا إذا كان غافيًا في فجر معرفتك. المعلم الذي يمشي بين مريديه لا يعطي من حكمته، بل من إيمانه ومحبته، فإن كان قد أوتى الحكمة حقًا، فإنه لا يدعك تلج باب حكمته، بل يقودك إلى عتبة فكرك

---

(٣٠٢) جبران خليل جبران: روائع جبران خليل جبران. الأعمال الكاملة. ترجمة ثروت عكاشة، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب (د.ت)، ص ٨٠.

أنت . . . وكما أن كل واحد منكم قائم بذاته فـــي علم الله ، كذلك يجب أن يكون كل منكم قائمًا بذاته فـــي علمه بالله، وفهم أسرار الأرض".

ثالثًا : إعداد العاملين في مجال التعليم

ومن المُدخلات ذات الأثر البالغ فـــي نواتج النسق التعليمي إعداد الكوادر التـــي تعمل على تحقيق أهداف النسق. وهؤلاء يتوزعون إلى فئات ثلاث: المعلمون والمديرون والمعاونون. وتتحدد أهمية كل فئة فـــي التأثير فـــي نواتج النظام التعليمي بمدى قربها أو بعدها من المواقف التعليمية داخل قاعات الدراسة وفـــي المختبرات. وقد دلت بحوث كثيرة على أن المعلمين يعتبرون عاملاً من العوامل الحاسمة فـــي نواتج الموقف التعليمي عند تساوي المتغيرات الأخرى ذات الأثر فـــي الموقف.

تعليم المعلمين :

المعلمون فـــي مراحل التعليم كافة هم العاملون على خطوط الإنتاج التعليمي – إن صح التعبير – وقد عينت الثقافة الإسلامية – عبر التاريخ – عناية بالغة بما يجب أن يتوفر فـــي المعلمين والمتعلمين من خصائص وآداب، وفـــي القرآن الكريم آيات كثيرة تحث الناس على التعلم والتفكر والتدبر، وتحصيل المعرفة عن الكون الذي يكتنف الإنسان، وآيات كثيرة تكرم العلم والعلماء.

{يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ}[٣٠٣].

{هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الأَلْبَابِ}[٣٠٤].

---

(٣٠٣) السورة : ٥٨ المجادلة : ١١.
(٣٠٤) السورة : ٣٩ الزمر : ٩.

ورسول الإسلام r كان متعلمًا؛ فقد وُصف فــي القرآن الكريم بقول الله تعالى : {**وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَى إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَى عَلَّمَهُ شَدِيدُ الْقُوَى**}(٣٠٥).

والتعليم عمل يجب أن يتخصص فيه نفر يعرفون مراميه وأسراره وأساليبه، وهو مشمول بأمر الله: {**فَلَوْلا نَفَرَ مِنْ كُلِّ فِرْقَةٍ مِنْهُمْ طَائِفَةٌ لِيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ وَلِيُنْذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ**}(٣٠٦).

وقد اهتم المسلمون منذ العهد النبوي الشريف بالتعليم بوصفه الوسيلة المثلى لنشر الدعوة، وكان تعليمًا عامًا يشمل الصغار والكبار على سواء، و لم يكن العمر الزمني قيدًا على التعليم فــي بدايته أو فــي مداه، و لم يكن لمجالس التعليم مكان محدد، إذ كان التعليم يتم فــي المساجد، وفــي الكتاتيب التــي كانت تلحق بالمساجد أو تنشأ قريبًا منها، وفــي حوانيت الوراقين. وكانت التربية عملية شاملة متكاملة، يهتم فيها باستيعاب النصوص وفهم الدلالات، وإجادة الأداء اللغوي الشفوي والكتابي مثلما يهتم فيها بنفس القدر من العناية بالسلوك الشخصي ، والتقيد بالآداب العامة والخاصة. ولعل وصية هارون الرشيد "للكسائي" مؤدب ابنه خير دليل على شمول عملية التعليم وتكاملها.

" . . . أقرئه القرآن، وعرفه الآثار، وروه الأشعار، وعلمه السنن، وبصِّره مواقع الكلام وبدءه، وأمنعه من الضحك إلا فــي أوقاته، وخذه بتعظيم مشايخ بني هاشم إذا دخلوا عليه، ورفع مجالس القُواد إذا حضروا مجالسه. ولا تمرَّن ساعة إلا وأنت مغتنم فيها فائدة تفيده إياها من غير أن تخوف به فتميت ذهنه، ولا تمعن فــي مسامحته فيستحلي الفراغ ويألفه، وقوَّمه ما استطعت بالقرب والملاينة ، فإن أباها فعليك بالشدة والغلطة"(٣٠٧).

---

(٣٠٥) السورة : ٥٣ النجم : ٣ -٥.
(٣٠٦) السورة : ٩ التوبة : ١٢٢.
(٣٠٧)

وحفاوة الثقافة الإسلامية بتعليم المؤدبين والمعلمين مشهودة فـي عدد من المؤلفات التـي ألفت خصيصًا لهذا الغرض، أو وردت ضمن كتب موسوعية. ولعل من أبرزها ما يلي:

- "آداب المعلمين" لابن سحنون (ت ٢٥٦ هـ).
- الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين للقابسي (ت ٤٠٣هـ).
- كتاب تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق لابن مسكويه (ت ٤٢١ هـ).
- "أدب الدنيا والدين" و "الأحكام السلطانية والولايات الدينية" لأبي الحسن علي الماوردي (ت ٤٥٠ هـ).
- "إحياء علوم الدين" الجزء الأول، للإمام أبي حامد الغزالي (ت ٥٠٥ هـ).
- أيها الولد للإمام الغزالي.
- تعليم المتعلم، طريق التعلم للزرنوحي (ت ٥٩١ هـ).
- تذكرة السامع والمتكلم فـي آداب العالم والمتعلم. لابن جُمَاعة (ت ٧٣٣هـ)
- "المقدمة" لابن خلدون (ن ٨٠٨ هـ) باب تعليم الولدان وباب الصنائع.
- رسالة المعلمين للجاحظ (ت ٢٥٥ هـ).

وأرجو فـي هذا المقام أن أضع أمام قارئ هذا الكتاب بعض ما قال العلماء المسلمون فـي تربية المعلمين:

رؤية أبي حامد الغزالي:

عقد أبو حامد الغزالي فـي كتابه (إحياء علوم الدين) فـي الجزء الأول، بابًا جعل عنوانه "فـي آداب المعلم والمتعلم"[٣٠٨].

---

(٣٠٨) الغزالي، الإمام محمد أبو حامد بن محمد. إحياء علوم الدين. الجزء الأول. بيروت: دار الكتب العلمية (د.ت)، ص ص ٦٢ -٧٢.

يقول الغزالي فـــي هذا الباب:

إن آداب المتعلم ووظائفه كثيرة ، ولكن تَنْظِم تعاريفَها عشرُ جمل:

(١) "تقديم طهارة النفس من رذائل الأخلاق ومذموم الصفات"، وتحت هذه الجملة ذكر أمثلة لرذائل الخلق عدَّ منها : الغضب، والتكالب على الدنيا، والخوض فـــي أعراض الناس.

(٢) "أن يقلل علائقه من الاشتغال بالدنيا، ويبعد عن الأهل والوطن ، فإن العلائق شاغلة وصارفة" **{مَا جَعَلَ اللَّهُ لِرَجُلٍ مِنْ قَلْبَيْنِ فِي جَوْفِهِ}**(٣٠٩). (وهذه دعوة إلى ضرورة أن يتفرغ المعلم المتعلم دائمًا لتحصيل العلم، وأن يتحمل فـــي سبيل ذلك ما قد يضطر إليه من بعده عن أهله، وفيها إشارة إلى أن مؤسسات التعليم كانت موطنة فـــي أصقاع متباعدة).

(٣) "ألا يتكبر على العلم ولا يتأمر على المعلم، بل يلقي إليه زمام أمره بالكلية فـــي كل تفصيل ، ويذعن لنصيحته إذعان المريض للطبيب . . . فالعلم لا ينال إلا بالتواضع وإلقاء السمع . . . **{إِنَّ فِي ذَلِكَ لَذِكْرَى لِمَنْ كَانَ لَهُ قَلْبٌ أَوْ أَلْقَى السَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ}**(٣١٠).

(والاستشهاد بالآية الكريمة غير مبرر فـــي هذا المقام؛ فإلقاء السمع والحضور القوي للمتعلم مطلوب، ولكن الدعوى إلى الإذعان والخضوع عملية سيطرة تتنافى مع خصيصة العقلانية التـــي وسمنا بها الثقافة الإسلامية التـــي تستدعي إعمال العقل وتنمية التفكير الناقد).

(٤) أن يحترز الخائض [الخوض] فـــي العلم فـــي مبدأ الأمر ، والإصغاء إلى اختلاف الناس سواء فـــي علوم الدنيا أو علوم الآخرة . . . وإن لم يكن

---

(٣٠٩) السورة: ٣٣ الأحزاب : ٤.

(٣١٠) السورة: ٥٢ ق : ٣٧

أستاذه مستقلاً باختيار رأي واحد؛ وإنما عادته نقل المذاهب، وما قيل فيها فليحذر منه، فإن إضلاله أكثر من إرشاده"

(المفارقة بين مغزى هذه الجملة وسابقتيها تتمثل في "الإذعان للمعلم" هناك، والتحذير من "إضلاله" في هذه الجملة، ولذا تجب التفرقة بين مواضع الاختلاف؛ فالاختلاف في أساسيات الدين الإسلامي أمر غير مقبول، وما عدا ذلك من متغيرات الدنيا الاختلاف فيه مطلوب ومعقول ومقبول، وإلا فإن التعليم سوف ينتج أنماطًا من البشر أشبه بالقوالب التي تنتجها مصانع الطوب).

(٥) ألا يدع طالب العلم فنًا من العلوم المحمودة، ولا نوعًا من أنواعها إلا وينظر فيه نظرًا يطلع به على مقصده وغايته . . . فإن العلوم متفاوتة وبعضها مرتبط ببعض". ودعا الغزالي إلى ألا يعادي الناس ما يجهلون من العلوم، فالله تعالى يقول: **{وَإِذْ لَمْ يَهْتَدُوا بِهِ فَسَيَقُولُونَ هَذَا إِفْكٌ قَدِيمٌ}**(٣١١).

(٦) "ألا يخوض في فن من فنون العلم دفعة واحدة؛ بل يراعي الترتيب، ويبدأ بالأهم". (يحتاج المعلم إلى إرشاد موسع في هذا الصدد).

(٧) "ألا يخوض في فن حتى يستوفي الفن الذي قبله؛ فإن العلوم مرتبة ترتيبًا ضروريًا، وبعضها طريق إلى بعض، والموفق من راعى ذلك الترتيب والتدرج". (والجملتان السابقتان تشيران إلى أن الغزالي كان يستشعر أن لكل علم بنية محكمة متكاملة، ييسر فيها تعلم السابق تعلمه اللاحق، ويثبت اللاحق تعلم السابق . أما قوله إن بعض العلوم طريق إلى بعضها الآخر فهي لفتة ذكية ومبكرة جدًا لمقولة اعتمد عليها بعض المفكرين في تصنيف العلوم ، حيث جعل "أوجست كونت" دراسة الكيمياء مطلبًا يسبق البيولوجيا، وهذا رأي قد عرضناه قبلاً في حديثنا عن المنهج).

---

(٣١١) السورة: ٤٦ الأحقاف : ١١.

ونكتفي هنا بالقول إن ترتيب العلوم بعضها على بعض ينبغي ألا يُنظر إليه نظرة خطية – كما فهم – تصنيف كونت – خطأ – وإنما يجب أن تفهم على أن المعارف البشرية منظومة يتفاعل بعضها مع بعض فـي صورة دائرية لولبية وليست خطية[٣١٢].

(٨) "أن يعرف السبب الذي يدرك به أشرف العلوم . . . وذلك كعلم الدين وعلم الطب ؛ فإن ثمرة أحدهما الحياة الأبدية ، وثمرة الآخر الحياة الفانية فيكون علم الدين أشرف".

(التفاضل فـي شرف العلوم حقيقة تتغير تبعًا لمتغيرات كثيرة فـي المجتمع، وأرى – والله أعلم – أن المفاضلة بين علوم الدنيا وعلوم الدين غير واردة، فمقاصد الإسلام: الدين، والنفس والعقل، والمال ، والنسل، مقاصد أساسية يجب النظر إليها على أنها منظومة دائرية لولبية، وثابت أن صلاح الدنيا أساس لصلاح الدين وصلاح الدين مدعاة لصلاح الدنيا فـي المنظور الإسلامي).

(٩) "أن يكون قصد المتعلم فـي الحال تحلية باطنه وتجميله بالفضيلة، وفـي المآل القرب من الله سبحانه وتعالى . . و لا يقصد به الرئاسة والمال والجاه ومماراة السفهاء ومباراة الأقران".

(اتفق مع القول إن التعليم لا يطلب للرئاسة والمنافقة والمنافسة، واختلف فـي مقولة أن التعليم لا يطلب للمال، لأن العلم الذي لا ينفع صاحبه أو مجتمعه علم مذموم).

(١٠) "أن يعلم نسبة العلوم إلى المقصد؛ كيما يؤثر الرفيع القريب على البعيد، والمهم على غيره، ومعنى المهم ما يهمك، ولا يهمك إلا شأنك فـي الدنيا والآخرة".

* * *

---

(٣١٢) راجع ص ص ١٨٩-١٩١ فـي هذا الكتاب.

وبعد ، فإن ما نقلته عن الغزالي فـــي الفقرات السابقة كلام قيل . . عن آداب المتعلم بعامة فـــي عصره؛ كانت وفاته عام خمس وخمسمائة هجرية، أي أنه فكر عالم مفكر مضى على رحيله ما يزيد على أكثر من ألف سنة، وقد حرصت على أن أضعه تحت نظر القارئ لتتأمله سويًا، ولننظر كيف تغير الواقع الإسلامي اليوم عن واقع عصور سبقت، وكلام الغزالي ليس مقدسًا، وإما هو كلام إنسان، يؤخذ منه، ويرد عليه، وقد أوجزت ما أردت أن أعلق به على كل جملة ، ووضعت تعليقي بين قوسين – كما رأيت – ولننظر الآن فيما قال عن "المعلم":

آداب المرشد المعلم :

وفـــي ذات الباب تحدث الغزالي عن وظائف "المرشد المعلم" وقال إن من اشتغل بالتعليم فقد تقلد أمرًا عظيمًا وخطرًا جسيمًا؛ فليحفظ آدابه ووظائفه. وعدَّد وظائف المرشد المعلم". (وصف المعلم بأنه مرشد يمثل بادرة متقدمة أو إرهاصًا بأن دور المعلم هو إرشاد المتعلم لأن يحسن التعلم، وأن التعلم عملية ذاتية يجب أن ينهض بها المتعلم).

(١) أن يشفق على المتعلمين وأن يجريهم مجرى بنيه اقتداء بالرسول محمد r حينما قال : "إنما أنا لكم مثل الوالد لولده"[٣١٣]. وأبان أن من حق أبناء الرجل الواحد التحاب والتعاون، لا التحاسد والتباغض ، وقال إنهم بهذا الوصف داخلون فـــي مقتضى قوله تعالى : {**الأَخِلاءُ يَوْمَئِذٍ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ إِلا الْمُتَّقِينَ**}[٣١٤].

(٢) الاقتداء بصاحب الشرع صلوات الله عليه، فلا يطلب أجرًا على إفادة العلم ولا يقصد به جزاء ولا شكورًا، بل يُعلم لوجه الله تعالى وطلبًا للتقرب (واضح أن هذه ممارسة يستحيل الأخذ بها فـــي سياسة المتعلم الآن؛ لاعتبارات كثيرة).

---

(٣١٣) أخرجه أبو داود والنسائي وابن ماجه وابن حبان من حديث أبي هريرة.
(٣١٤) السورة : ٤٣ الزخرف: ٦٧.

(٣) ألا يفوت أية فرصة تتاح لنصح المتعلم؛ وذلك بأن يمنعه من التصدي لرتبة قبل استحقاقها، أو التشاغل بعلم خفي قبل الفراغ من العلم الجلي (فكرة معاونة المتعلم على إدراك مواطن القوة ومواطن الضعف فـــي آدائه).

(٤) من دقائق صناعة التعلم أن يزجر المعلمُ المتعلم عن سوء الأخلاق بطريق التعريض لا التصريح، وبطريق الرحمة لا التوبيخ. (وهذا ما تنادي به نظريات علم النفس الحديثة الآن).

(٥) ألا يقبح فـــي نفس المتعلم العلوم التـــي لا تدخل فـــي تخصصه؛ كأن يقبح معلم اللغة علم الفقه، أو يُقبح معلم الفقه الحديث أو التفسير (فكرة التعصبات للتخصص أو للمعهد الذي تخرج فيه المعلم).

(٦) أن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه؛ فلا يلقي إليه ما لا يبلغه عقله أو يحبط علمه وعقله؛ اقتداء بحديث الرسول : "نحن معاشر الأنبياء أمرنا أن نترل الناس منازلهم، ونكلمهم على قدر عقولهم"[٣١٥]. (مبدأ ضرورة التلاؤم بين بنية المادة المتعلمة والبنية الذهنية للمتعلمين فـــي مراحل التعليم المختلفة).

(٧) أن يلقي إلى المتعلم القاصر ما هو جلِّي ولائق به؛ فلا يذكر له ما وراء الجلِّي من دقائق الأمور؛ فإن ذلك يخفف رغبة المتعلم فـــي الجلي، ويشوش عقله، ويجعله يتوهم أن كل أحد أهل لكل علم دقيق. (جملة داعمة لتعليقنا على الجملة السابقة).

(٨) أن يكون المعلم كاملاً بعمله؛ فلا يكذب قوله فعله؛ وكل من تناول شيئًا، وقـــال للناس لا تتناولـــه، سخر الناس به واقموه. وصدق عليه قول الله تعالـــى: **{أَتَأْمُرُونَ النَّاسَ بِالْبِرِّ وَتَنْسَوْنَ أَنْفُسَكُمْ وَأَنْتُمْ تَتْلُونَ الْكِتَابَ أَفَلا**

---

(٣١٥) عند أبي داود من حديث عائشة رضي الله عنها "أنزلوا الناس منازلهم".

تَعْقلُونَ}[٣١٦]. **{يَا أَيُّهَا الَّذينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لا تَفْعَلُونَ كَبُرَ مَقْتاً عِنْدَ اللَّهِ أَنْ تَقُولُوا مَا لا تَفْعَلُونَ}**[٣١٧].

* * *

قدمت ما قال الغزالي عن خصائص المتعلم والمعلم لأوضح لك أن العناية بتربية المعلمين مَعْلَمٌ ذو جذور عميقة فـي الثقافة الإسلامية؛ وهذا الجهد الذي عرضناه موجزًا جزء من التراث الثقافي الذي يجب أن تكون لنا فـي شأنه نظرة ناقدة، تأخذ منه ما يناسب حال الأمة فـي العصر الحاضر، وترفض ما ترى عدم صلاحيته.

وانتقل إلى تقرير رؤيتي لدور المعلم من المنظور الإسلامي.

دور المعلم من المنظور الإسلامي:

إن دور المعلم فـي المجتمعات العربية والإسلامية – يجب أن يؤسس على ركائز أساسية للثقافة الإسلامية؛ قدمناها فـي الفصل الثاني على أنها: عقيدة الإيمان بأحدية الخالق جل وتقدس ، ومن شأن هذه العقيدة أن تحرر الناس من الخوف والخضوع – كرهًا وقسرًا – لأية قوة مخلوقة. وأنها ثقافة إنسانية تؤمن بوحدة البشر، وتؤمن فـي الوقت ذاته بتنوع ثقافاتهم ولغاتهم، وتعد هذا نعمة من نعم الله الكبرى. والناس من منظور هذه الثقافة لا يتفاضلون بلون أو عرق أو جنس، بل إن أكرمهم عند الله هو أقدرهم على أداء واجبات الإنسان السوي المستخلف عن الله فـي الأرض، وقلنا إنها ثقافة كلية تتكامل فيها العقيدة والشريعة والمعاملات والأخلاق، فـي مدى واسع يمتد بين الفرد والأسرة والمجتمع، والأمة الإسلامية، والإنسانية كلها. وقلنا إنها ثقافة عقلانية، تدعو الناس إلى إعمال عقولهم فـي كتاب الوحي وفـي آفاق العالم المشهود، وأنها تزكي التفكير الناقد للذات وللآخر استهدافًا لإثراء العمران البشري، وقلنا – آنذاك – إن العقل ضروري لفهم الوحي، وأن الإنسان حر ومسؤول عما

---

(٣١٦) السورة : ٢ البقرة : ٤٤.

(٣١٧) السورة : ٦١ الصف : ٢-٣.

يعمل فردًا كان أو فـــي جماعة، وهي ثقافة تؤمن بالشورى والمشاركة وترفض الاستبداد بالرأي فـــي الحكم وفـــي السياسات العامة وفـــي التعليم.

وقلنا إنها ثقافة متفتحة على الثقافات الأخرى، وأنها حريصة على تأكيد هويتها الدينية، وأنها أعطت الثقافات الأخرى مثلما أخذت منها، وأنها تزكي حوار الثقافات لا تصارعها، وأنها ثقافة تنشد تنمية رأس المال البشري ورأس المال المادي فـــي آن واحد. وأنها ثقافة وسطية عادلة: بين من يؤلهون الإنسان ومن يحقرونه، بين العقل والنقل، بين المسؤولية الفردية والمسئولية الاجتماعية، وأنها ثقافة تدعو إلى العدل والمساواة والمحبة والإخاء والتكافل والإيثار. وتنهي عن التحاقد والتباغض والتظالم والتحاسد والتصارع.

والدعامة الثانية التـــي يجب أن يستند إليها دور المعلم فـــي المجتمعات الإسلامية والعربية ناشئة عن الركائز والمنطلقات الأساسية التـــي أشرنا إليها بوجه عام، وهي الخبرات الإنسانية والخبرات المهنية ذات الصلة بالتعليم بوجه خاص.

ونود هنا أن نلفت الانتباه إلى أن تربية المعلمين جزء فـــي نسق التعليم كله؛ فالمعلمون يعدون فـــي كليات جامعية؛ فهم إذن مُدخل إلى نظام التعليم العالي؛ ولكنهم فـــي الوقت ذاته مُخرج لنظام التعليم العام – قبل الجامعي - ؛ أي أن تعليم المعلمين متأثر حتمًا بمستوى التعليم قبل الجامعي. ولذا ، فإن الحكمة تقضي أن ينظر إلى التعليم فـــي كل مراحله وأنواعه على أنه نسق يؤثر بعضه فـــي بعضه الآخر، وهذا يعني أن جودة الطلاب المعلمين تتوقف على مدى جودة التعليم الذي وجه إليهم قبل دخول كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين.

مهنة التعليم :

وأحسب أن أولى الخطوات فـــي تطوير تربية المعلمين هي أن تتوجه الهيئات المعنية بالتعليم فـــي البلاد الإسلامية والعربية إلـــى اعتبار التعليم مهنة تعادل – إن لم تزد - فـــي خطرها مهنًا أخرى: كالقضاء والطب والهندسة ونحوها.

والدعوة إلــى جعل التعليم مهنة قديمة فــي الثقافة الإسلامية دعا إليها عبدالرحمن بن خلدون (٧٣٢ – ٨٠٨ هـ : ١٣٣٢ – ١٤٠٦ م)، حيث عدَّ التعليم "إحدى الصنائع". والصناعة فــي اللغة العربية تعني كل علم أو فن مارسه الإنسان حتى مهر فيه، ويصبح حرفة له. والتفرقة قائمة اليوم بين المهنة والحرفة؛ حيث تعتمد الثانية – أكثر ما تعتمد – على اتخاذ العمل مجرد وسيلة لكسب الرزق فــي مجالات الزراعة أو الصناعة الخفيفة أو التجارة ونحوها، وجوهر الإعداد للحرف هو الملاحظة وتقليد ذوي الكفاءة فــي مثل: الحدادة والنجارة والسباكة. وواقع الحال اليوم هو أن الحرف قد تطورت تطورًا كبيرًا بفضل التقنيات والأجهزة الحديثة التــي اخترعت فــي كثير من مجالات الحرف.

وتمتاز المهن عن الحرف بأن المهنة تتطلب قبل الدخول فيها مستوى محددًا من التعليم، وتستوجب إعدادًا يمتزج فيه الجانب العلمي الأكاديمي بالجانب المهاري الذي يعتمد على الممارسة البصيرة، التــي يستفاد فيها – دائمًا – من المعارف والتقنيات فــي مجال كل عمل المهني.

وتمهين التعليم فــي البلاد الإسلامية والعربية يقتضي أن تتوفر فــي الطلاب المعلمين ، وفيمن يمارسون التعليم فعلاً، الشروط التالية :

١- الإعداد الثقافــي:

التعليم خدمة اجتماعية حيوية، ولذا فإن الذين يعدّون للعمل فيه يحتاجون دائمًا إلــى قدر من الثقافة والمعرفة بأوضاع المجتمع فــي ماضيه وحاضره ومستقبله. ويحدد هذا القدر – فــي حده الأدنى – قبل الالتحاق بكلية للتربية أو معهد إعداد المعلمين بما اصطلح على تسميته "الحصول على الثانوية العامة" فــي شعبها المختلفة.

٢- الإعداد التخصصي :

يحتاج الطلاب المعلمون إلــى قدر معين من المعرفة المتخصصة يتصف **بالحداثة، والصدق، والقابلية للتعلم**، فــي المجالات التــي تعلَّم فــي مؤسسات التعليم قبل

الجامعي (اللغات – الرياضيات – العلوم – المواد الاجتماعية فـــي شعبها المختلفة وهكذا)، وهو ما يطلق عليه الإعداد الأكاديمي المتخصص فـــي الكليات الجامعية.

٣- الإعداد المهنـــي :

ونظرًا إلـــى أن "التعليم" علم من علوم الممارسة أو الأداء Praxiology فإن الطلاب الذين يعدون للمهنة بحاجة إلـــى أن يتقنوا تعلم قدر من المعارف المهنية، ذات الصلة بالتعليم فـــي مجالات علم النفس، وخاصة علم نفس النمو، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم اللغة النفسي، وعلم نفس العرفان، وفلسفة وأصول التربية، وفـــي مجالات المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم – وينبغي فـــي هذه المواد الحرص على سد الثغرات الماثلة فيها بين الجانب النظري وجانب الممارسة؛ تلك الثغرة التـــي دفعت بعض الأعلام المرموقين فـــي مجال الفكر "التربونفسي" إلـــى القول: "إن التربية فـــي معظم جوانبها لا تزال – على النحو الذي بدأت فيه الجهود الأولية التـــي بذلت فيها – لا تزال سرًا غامضًا لم تكتشف كوامنه بعد". . .

ويضيف :

"إن المحاولات التـــي بذلت لتحديد المسار بين ما يستطيع المعلمون أن يعملوه أو ما ينبغي عليهم عمله : يُدرِسون ، يُوجهون، يراقبون وينقدون، وما يعمله الأطفال المتعلمون من: تفكير، وتعلم، وتذكر، وتعميم. هذه المحاولات تجسم قصة طويلة، ولكنها أقل من أن تكون مرضية [٣١٨].

٤- البحث العلمي والتدريب :

---

(318) Olson, D.R. and Bruner, J.S. "Folk Psychology and Folk Pedagogy" in Handbook of Education and Human Development. Edited by Olson, D.R. and Tarrance, N. Maldin, Mass.,: Blackwell Publishers, 1998, p. 9.

ومهنة التعليم – كشأن غيرها من المهن – تحتاج دائمًا إلــى تطوير؛ يواكب التطور الذي يحدث فــي مسيرة العلم والتقانة، ويلائم التغير الذي يحدث فــي احتياجات المجتمع المادية والدينية والثقافية والتعليمية، ويستفيد من الخبرات والتجارب ونتائج البحوث التــي أجريت فــي مجال التعليم فــي المجتمع وفــي المجتمعات الأخرى.

ولذا فإن تربية المعلمين فــي المجتمعات الإسلامية والعربية لابد أن تتضمن برامجها مَعْلَمين أساسيين:

أ) البحث العلمي:

تدريب الطلاب المعلمين على أساليب البحث العلمي فــي مستوى يمكنهم من أن تكون ممارستهم للتعليم ممارسة بصيرة ؛ تقوم على ملاحظة أداءاتهم، وأداءات من يعلّمون ، بطريقة علمية تمكنهم من تقويم هذه الأداءات أولاً بأول، ودعم ما فيها من إيجابيات، واللجوء إلــى بدائل لما يسفر عنه بحث هذه الممارسات من سلبيات سواء أكانت هذه الممارسات فــي مجال توزيع مفردات محتوى المنهج أم فــي طرق وأساليب التدريس أم فــي الاختبارات التكوينية والنهائية أم فــي تقرير إنجازات المتعلمين لأولياء أمورهم.

ب) التدريب العملي على التدريس:

وافتراض أن التعليم مهنة مغزاه أن الأداء الجيد فــي مهنة التعليم يحتاج إلــى مهارات أساسية، لا تغني فيها المعرفة النظرية عن الممارسة العلمية، ولا تجدي فيها الممارسات الاعتباطية أو التلقائية التــي لا تستند فيها إلــى فكر نظري سليم وحديث. ومما يؤسف له أن هذا الجانب "تدريب الطلاب المعلمين على التدريس Students Teaching" ينظر إليه باستهانة بالغة فــي عدد كبير من كليات التربية فــي العالم العربي، وترك أمره لفئة المعيدين فــي كليات التربية، ولقدامى المعلمين والمديرين فــي المدارس التــي يتم فيها التدريب، حتى غدت "التربية العملية" عملاً

شكليًا يراد به سد "الخانات". وأحسب أن هذه نقيصة كبرى فـــي برامج إعداد المعلمين فـــي بعض البلاد العربية، ولذا **فإني اقترح** فـــي شأنها ما يلي:

- أن يكون التدريب العملي فـــي تخطيطه وتسيير أعماله والإشراف الفعلي عليه إحدى المهمات الجوهرية التـــي يجب أن ينهض بها الأساتذة والأساتذة المساعدون فـــي الكليات التـــي تعد المعلمين.

- أن تتخذ فترة التربية العملية فرصة لتطوير العمل فـــي المدارس التـــي يتم فيها تدريب الطلاب؛ وذلك بتنظيم لقاءات وندوات مع مدرسي المدرسة لمناقشة مشكلات التعليم فـــي كل مدرسة، واقتراح حلول جمعية للتغلب عليها.

- أن يقوم الأساتذة والأساتذة المساعدون بتسجيل دروس نموذجية بطريقة سمعبصرية (فيديو) يمكن أن تكون نماذج يشاهدها المدرسون القائمون بالتعليم فعلاً فـــي المدارس التـــي يتدرب فيها الطلاب المعلمون.

٥ - التجريب:

وتأسيس مهنة للتعليم يحتاج إلـــى أن تحرص الهيئات المسئولة عن التعليم بعامة فـــي الوزارات (التعليم والتعليم العالي) والجامعات ومراكز البحوث فـــي العالم الإسلامي والعربي إلـــى التجريب فـــي التعليم وإلـــى تطوير الفكر والممارسات التعليمية، ووسيلتهما الآمنة هي "قناة البحث التربوي" . ويجب أن يشمل البحث كافة المتغيرات ذات الأثر فـــي المنتج النهائي للتعليم. وسوف أعود فـــي مكان تال فـــي هذا الكتاب إلـــى "أزمة البحث التربوي" عالميًا وإقليميًا ومحليًا(*)، وأكتفي هنا بالدعوة إلـــى تغيير التيار السائد للبحث التربوي فـــي البلاد الإسلامية العربية، فأقول:

إنه خطأ فادح أن يتم التجريب فـــي تربية الحيوان وتربية الدواجن وتربية النحل وتربية النباتات وأن يتوقف التجريب فـــي تربية البشر. ومن أقدح الأخطاء أن تجرى البحوث التربية فـــي كليات التربية وفـــي مراكز البحث التربوي على المتعلمين وعلى

(*) انظر ص ص ٣١٢ -٣١٣ ، وص ص ٣٢٨ -٣٢٩ فـــي هذا الكتاب.

المعلمين، والصواب أن تجري معهم وبهم ولهم؛ فـــي صورة بحوث يقوم بها المدرسون أنفسهم (Teachers' Research) ، وهذا يقتضي أن يكون البحث التربوي مَعْلَمًا أساسيًا فـــي برامج تربية المعلمين، وفـــي صورة بحوث تشاركية Participatory Research وفـــي صورة بحوث طويلة الأجل Longitudinal Research. وأستطيع أن أقرر باطمئنان كبير أن ما حدث من تقدم فـــي الفكر التربوي والممارسات التعليمية فـــي الولايات المتحدة مرجعه إلـــى البحوث طويلة الأجل، ومن أبرزها تجربة استمرت ثماني سنوات ، وأجريت على ثلاثين مدرسة ثانوية فـــي أربعينيات القرن العشرين، فـــي ست عشرة ولاية.

كما أستطيع أن أقرر — أيضًا — وأنا أكثر اطمئنانًا وأشد اعتزازًا بتجربة المدارس النموذجية (التجريبية) التـــي بدأت فـــي مصر منذ بداية ثلاثينيات القرن العشرين تحت اسم الفصول التجريبية ، ثم تحولت إلـــى مدرستين كاملتين هما: مدرسة النقراشي النموذجية ومدرسة الأورمان النموذجية. ومصدر اطمئناني ومبعث اعتزازي هو مشاركتي فـــي الجهود التـــي بذلت فـــي المدرسة الثانية. وأشهد — للتاريخ — أني تعلمت وأنا أُعلِّم فـــي تلك المدرسة كثيرًا مما ميز حياتي المهنية حتى اليوم، والتمييز لا يعني الامتياز، وأشهد — أيضًا - أن ما أصاب التعليم فـــي مصر من نجاح فـــي بعض الممارسات التعليمية يرجع الفضل فيه إلـــى حصيلة الجهود البحثية التـــي بذلت فـــي هاتين المدرستين، حيث كان عدد كبير من أساتذة التربية فـــي النصف الثاني من القرن العشرين مدرسين فـــي هاتين المدرستين، وقد أهلهم عملهم فـــي هاتين المدرستين للابتعاث إلـــى الخارج للحصول على الدكتوراه فـــي التربية[٣١٩].

٦ - بعض سمات الشخصية :

---

(٣١٩) أذكر بالتقدير أن هذه المدارس بدأ حركتها رائد التربية الحديثة فـــي مصر وفـــي العالم العربي : الأستاذ إسماعيل محمود القباني — يرحمه الله — وتابع الإشراف على المدرستين أستاذان جليلان هما : الدكتور عبدالعزيز القوصي، والأستاذ محمد فؤاد جلال — يرحمهما الله.

ونحتاج فـــي إعداد المعلمين فـــي المجتمعات الإسلامية والعربية إلـــى أن تهتم كليات إعدادهم بتأصيل عدد من سمات الشخصية اللازمة لنجاح المعلم فـــي أداء متطلبات مهنته، والركيزة الأساسية فـــي سمات شخصية المعلم الناجح هي أن يفهم طبيعة الرسالة الموكولة إليه، والتـــي تعبر عن مقولة فـــي تراثنا هي أن العلماء ورثة الأنبياء، ورسولنا محمد r يروي عنه أنه قال : "إنما بعثت معلمًا"، ورسالة المعلم ليست نقل المعرفة من رأسه أو من الكتب إلـــى رؤوس المتعلمين، وإنما هي معاونة المتعلمين على بناء أنفسهم بصورة متكاملة: جسميًا وعقليًا وروحيًا واجتماعيًا. ولعل أبرز التحولات المطلوب أن تحدثها برامج تربية المعلمين فـــي الطلاب المعلمين وبرامج تدريبهم فـــي أثناء الخدمة هي أن يكون :

- **متعلمًا دائمًا** ، ونعني بذلك أن يظل الطالب المعلم أو المعلم، متعلمًا باستمرار، ينشد المعرفة الحديثة فـــي مجالات : الثقافة، والتخصص، والإعداد المهني. والمعارف فـــي هذه المجالات متجددة اليوم بصورة لم يسبق لها مثيل، وعلى الطالب المعلم والمعلم أن يدأب على البحث عن الجديد فـــي كل مجال من هذه المجالات وأن يقرأه ويتأمله ويناقشه مع زملائه ويحاول تطبيقه فـــي ممارساته.

- **باحثًا:** ونعني بالبحث هنا أن يلتزم الطالب المعلم والمعلم بالتفكير فيما يعرض له ولتلاميذه من مشكلات، وأن يبذل جهدًا فـــي صياغة هذه المشكلات، وأن يفرض فروضًا للأسباب التـــي يمكن أن تؤدي إليها ثم يحاول – بطرق شتى – اختبار هذه الفروض.

- **ميسرًا للتعلم:** ونعني بهذا أن يستيقن الطالب المعلم والمعلم أن مهمته ليست مجرد نقل المعلومات ، وإنما هي التربية الشاملة للمتعلمين عقليًا ووجدانيًا واجتماعيًا، وأن التعلم عملية ذاتية خالصة، وأن ناتج التعلم يكون أكثر استبقاء وأكثر نفعًا ، إذا بنى التعليم على نشاط المتعلم وخبرته، وليس على إلقاء المعلم وتلقي المتعلم لما يقال. وواجب المعلم إزاء هذا التحول فـــي دور المعلم هو ألا يفعل شيئًا، وألا

يقول شيئًا يمكن أن يقوم به أو يقوله المتعلمون أنفسهم، إنه كما قلنا قبلاً ليس منشئًا للتعلم وإنما هو ميسر له.

- **متعاونـــًا :** مع زملائه فـــي المدرسة فـــي رفع مستوى أداء المعلمين وأداءات الطلاب، وذلك بتنظيم الندوات الداخلية للمعلمين فـــي المدرسة جميعًا، ولمعلمي المواد والأنشطة النوعية، وبالمشاركة الإيجابية فـــي اقتراحات التعديلات التـــي يجب إدخالها فـــي محتويات المناهج أو فـــي طرق التدريس وأساليبه أو فـــي أدوات الامتحان أو فـــي تنظيم الأنشطة غير الصيفية بالمدرسة كالجمعيات ، والأندية ، والهوايات.

- **مديرًا للتعلم:** ومن سمات المعلم الجيد أن يدير المواقف التعليمية سواء داخل الصف الدراسي أو فـــي المختبر أو فـــي النادي أو فـــي تنظيم وإدارة الرحلات المدرسية الهادفة ، إدارة تتصف بالشورى والديمقراطية، وألا يظن أن المتعلمين بشر بلا عقول، أو أنهم ذوو عقول ناقصة. إن المتعلمين – كما دلت بحوث كثيرة – يستشعرون بطرق مختلفة تصور المعلمين لشخصيات المتعلمين وعقولهم. وإحساس المتعلمين بأن المعلم يزدري عقولهم من شأنه أن ينفرهم من المعلم، وأن يدعوهم – بوعي وبدون وعي – إلـــى مبادلة المعلم بمثل شعوره، أو فـــي الأقل الانصراف الفعلي عن المشاركة بفاعلية فيما يحاول المعلم تعليمه. وعلى المعلمين أن يلتزموا فـــي تعاملهم مع الطلاب بقيم: العدل والإنصاف وتحقيق المساواة بين المتعلمين، دونما اعتبار لطبقات الأسر التـــي ينتمون إليها. وفـــي هذا الصدد يمكن القول إن المناخ العام الذي يجب أن يسود الصف فـــي المدرسة، والمدرسة كلها يجب أن يكون مبرأً من السيئات التـــي تنتشر فـــي المجتمع الخارجي كالظلم والمحاباة والنفاق والمراءاة والخوف من السلطة والسكوت عن الفساد والمفسدين.

والإدارة الجيدة للموقف التعليمي لا تعني أن يتحول الصف المدرسي إلـــى ثكنة عسكرية تطاع فيها أوامر القائد، هذا تطرف مقيت، يجب التخلص منه فـــي المدارس، كما أن الإدارة الديمقراطية للموقف التعليمي لا تعني التسيب، وترك كل فرد يعمل ما

يشاء وكيفما شاء، وليس ثمة سياسة أفضل من أن يتذرع المعلمون بالحزم وباللين في آن واحد، وأن يحرصوا – دائمًا – على إيقاف المتعلمين على الحكمة فيما قد يصدر من الأجهزة العليا في التعلم من تعليمات فوقية، وأن يتشاوروا مع المتعلمين في القواعد التي تحكم الجماعة خلال الدرس في الصف أو المختبر أو النشاط أو الرحلة.

○ مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين:

ومن أهم سمات الشخصية المهنية الناجحة في التعليم أن يحرص المعلم على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، والتعامل معهم على أنهم ليسوا سواء في الخلفية المعرفية والاقتصادية والاجتماعية.

وهذه الحقيقة تتطلب من المعلم ألا يجمد في تدريسه على طريقة أو نمط واحد في التدريس . . . وإنما عليه أن ينوع في طريقة التدريس باتخاذ طرق وأساليب مختلفة منها: التعلم الفردي، والتعلم التعاوني، وتمثيل الأدوار، والقراءات الموجهة، والتعيينات للأفراد وللمجموعات الصغيرة داخل الصف، والمباريات الأكاديمية، والمحاكاة ونحوها. . .

حقوق المعلمين :

تلك هي الأدوار التي يجب أن ينهض بها المعلمون ، فما هي حقوقهم التي يجب أن تعاونهم في الحصول عليها نقاباتهم المهنية واتحاداتهم ؟

ومن الحقوق الأساسية للمعلمين ما يلي:

(١) أن تكفل لهم السلطة المسئولة عن التعليم مركزيًا وإقليميًا ومحليًا الأمن الاقتصادي الذي يحول بينهم وبين الوقوع في المآزق السلوكية التي تتنافى مع الأخلاق العامة أو أخلاق المهنة، وتحفظ عليهم كرامتهم، وذلك بأن تتساوى أجورهم بأجور المهنيين الذي يحملون مؤهلات تناظر مؤهلاتهم، وأن تكفل لهم الخدمات الصحية والتأمينية التي توفرها النقابات المهنية لأعضائها.

وأحسب أن كفالة الأمن الاقتصادي للمعلمين وتوفير الخدمات المختلفة من شأنه أن يسهم فـــي رفع مستوى رضا المعلمين عن وظائفهم فـــي التعليم.

(٢) أن تؤسس فـــي كل بلد عربي إسلامي نقابة أو اتحاد للمعلمين ، يسهر على استيفاء المعلمين لحقوقهم المختلفة، ويراقب أداءهم لواجباتهم ، وفقًا لميثاق أخلاقي مكتوب؛ يضمن أن تتم محاسبة المعلمين عما يقعون فيه من أخطاء بصورة مهنية، وليس بالطرق الإدارية، السائدة فـــي بعض الدول الإسلامية والعربية؛ ذلك أن الواقع الفعلي لطريقة محاسبة المعلمين فـــي تلك الدول يقوم على قرار إداري بتوقيع العقوبة على المعلم دون إجراء تحقيق، وهذا أمر يتنافى مع أبسط الحقوق الإنسانية، الأمر الذي دعا إلـــى أن تشغل أنواع مختلفة من المحاكم بالقضايا التـــي يرفعها المعلمون ضد الجهاز المركزي للتعليم للتظلم من قرارات العقوبة التـــي توقع عليهم.

ومما يؤسف لـــه فـــي هذا الصدد أن ينتخب وزير التعليم (مثلاً) نقيبًا للمعلمين فـــي بلده؛ إن مثل هذا الإجراء الذي أوشك أن يكون قاعدة فـــي بعض البلاد العربية يمثل إهدارًا متعمدًا لحقوق المعلمين ، وخلطًا غير مقبول فـــي التنظيم النقابي؛ بل إنه ينفي – أساسًا – الأهداف التـــي تنشأ النقابات والاتحادات المهنية من أجلها، ولذا فإنه من الضروري أن يعاد النظر فـــي التشريعات النقابية التـــي تسمح لطرف من أطراف "تنازع" الاهتمامات والمصالح أن يكون هو الحكم فيما ينشأ بين الأطراف من نزاع.

ولعل هذه الظاهرة فـــي بعض البلاد العربية والإسلامية هي التـــي أدت إلـــى تغييب دور بعض نقابات المعلمين فـــي المشاركة فـــي تطوير التعليم على النحو المتبع فـــي الدول التـــي تحكم حكمًا شوريًا ديمقراطيًا.

إن نقابات واتحادات المعلمين يجب أن تضطلع بدور فاعل فـــي تطوير التعليم، وأن تكون معبرًا حقيقيًا عن آراء وآمال ورغبات المعلمين فيما يخص الأوضاع المهنية

وفيما يتصل بالأوضاع الاجتماعية التـــي تكفل للمعلمين مكانة تكافئ الجهود التـــي يقومون بها فـــي خدمة مجتمعاتهم.

+ + +
+ +
+

الفصل الرابع

عمليات التعليم المدرسي : التدريس والتعلم

الفصل الرابع

عمليات التعليم المدرسي : التدريس والتعلم

وظيفة هذا الفصل :

ينصب جهدنا في هذا الفصل على إيضاح وجهات النظر في عمليات التدريس التي يقوم بها المعلمون في المدارس، وعمليات التعلم التي يقوم بها المتعلمون، وبيان أن التدريس لا ينتج آثارًا مباشرة في التعلم. وإنما تنتج الآثار من خلال وسيط بين التدريس والتعلم هو "العمليات الفكرية" التي تتم داخل عقول المتعلمين ووجداناتهم.

ونقدم فـــي هذا الصدد ثلاثة نماذج للموقف التعليمي وهي :

١ - نموذج "نقل المعارف" الذي وضعه فريدريك هربارت عام ١٨٨٣ م، بخطواته الخمس المعروفة.

٢ - نموذج حل المشكلات الذي اقترحه "چون ديوي".

٣ - نموذج جعل التعليم جسرًا بين التدريس والتعلم وفيه يخطط التدريس ليستثير عمليات التفكير لدى المتعلمين ، وهو فيما نرى أحدث النماذج التصورية للموقف التعليمي.

ونقدم فـــي هذا الفصل نتائج بعض الأبحاث الأجنبية والعربية التـــي تؤكد جدوى ذلك النموذج الأخير. كما نقترح خطة لخطوات السير فـــي تعليم "وحدة دراسية".

وننهي الفصل بذكر عدد من الأمثلة لتطبيق هذا النموذج الأخير فـــي مجالات: **التربية العلمية ، والتربية الاجتماعية ، والتربية الفنية.**

عمليات التدريس والتعلم:

وتتمحور هذه العمليات حول مفهومين أساسيين هما: مفهوم التدريس Teaching ومفهوم التعلم Learning ولتجسير الفجوة بينهما برز مفهوم التعليم Instruction.

واعتقد أن الاقتباس الذي نقلته في الفصل السابق عن عالمين مرموقين في "الدراسات التربونفسية" يكشف عن الغموض الماثل في الفكر التربوي والممارسات التعليمية على سواء بالنسبة للعلاقة بين التدريس والتعلم؛ إذ أكد هذان العالمان أن المحاولات التي بذلت لتحديد المسار بين العمليات التي يقوم بها المدرس في الموقف التعليمي متمثلة في أنه : يدرِّس ، ويوجه، ويراقِب ، وينقُد، والعمليات التي يقوم بها المتعلم متمثلة في أنه : يفكر، ويتعلم، ويعمم – هذه المحاولات في رأيهما تشكل قصة طويلة، ولكن جدواها أقل من مرضية(٣٢٠).

لقد درجنا في الكتابات "التربونفسية" على التمييز بين أفعال التعلمLearning acts، وأفعال التدريس Teaching acts. ويبدو هذا التمييز أيضًا في تنوع مسميات بعض المقررات في الدراسات المهنية في كليات التربية في مجالات علم النفس، حيث نجد ما يلي:

علم نفس التعلم Learning Psychology

وفيه تتم العناية بالبحث عن العمليات التي ينهض بها المتعلم، وفي التراث النفسي عدد كبير من نظريات التعلم Learning Theories ، وفي بعض كليات التربية في العالم العربي قسم رئيسي يوسم بأنه قسم علم النفس التربوي Educational psychology ، ويقدم هذا القسم عددًا من المقررات يتصل بفروع تختلف بؤرة الاهتمام فيها؛ مثل: الصحة النفسية، علم النفس الاجتماعي، علم نفس الفئات الخاصة، وعلم اللغة النفسي، وعلم النفس الصناعي، وأنشئت في بعض

---

(٣٢٠) الإشارة إلى اقتباس أوردناه في الفصل الثالث، ص ٢١٩.
مسندًا إلى David Olson and Jerome Bruner.

الجامعات كليات للطفولة ، كما أنشيء فـي بعض كليات التربية قسم خاص يتولى معظم جوانب إعداد المعلمين والمعلمات لمرحلة الحضانة ورياض الأطفال . . . وتتولى هذه الأقسام تقديم المعارف والتدريبات التـي تؤهل الطلاب المعلمين لأداء عمليات التدريس فـي مراحل التعليم المختلفة.

والفجوة بين الفكر النظري في مجال علم نفس التعلم (Learning Psychology) والتطبيق العملي فـي الممارسات التـي تتم فـي المدارس موثقة فيما يلي:

" . . . وهكذا نجد أننا بحاجة إلى نوع جديد من نظريات التعلم؛ لأن النظريات التـي تُـهمَل فيها بنية المادة المتعلمة، والبنية الذهنية، لمن يتعلم والأغراض التـي يتوخاها المتعلم من تعليمه - يجب أن تفسح الطريق لنظريات تربط التعلم الجديد بما سبق تعلمه، كما ينبغي أن تضع أهداف المتعلم ومقاصده فـي الاعتبار"[٣٢١].

ودعوة أولسون وبرونر هذه إلى نظريات جديدة فـي "التعلم" كانت لها إرهاصات فـي كتابات أحدهما السابقة ؛ تجلت فـي كتاب "برونر" الذي أحدث ثورة كبيرة في مجال التربية بعامة، ومجال المناهج بخاصة المعنون The Process of Education[٣٢٢]، وفـي كتاب آخر لـه، دعا فيه إلى تطوير نظرية للتعليم؛ وعدم الاقتصار على نظريات التعلم، وجعل عنوانه : Toward a Theory of Instruction[٣٢٣].

---

(321) Olson, D.R. and Bruner, J.S. "Folk Psychology and Folk Pedagogy". In Olson, D.R. and Terrance, N. (Eds.), The Handbook of Education and Human Development. Molden: MA., Blackwell Publishers, 1998, pp. 9-10.

(322) Bruner, J.S. The Process of Education. Cambridge: Harvard University Press, 1960.

(323) Bruner, J.S. Toward a Theory of Instruction. Cambridge, MA: Belkmak Press, 1966.

أريد بما ذكرت أن أشير إلى أن عمليات تشغيل نظام التعليم المدرسي يجب أن تقترن فيها العناية بعمليات التدريس، وهي العمليات التـــي ينهض بها المعلمون وبعمليات التعلم التـــي ينهض بها المتعلمون أنفسهم. وهذه العمليات فـــي التحليل النهائي هي الغاية النهائية التـــي يتوخاها نظام التعليم المدرسي. ويمكن إيجاز الجهود التـــي بذلت فـــي تحقيق هذه الغاية؛ لنخلص منها إلى تقرير ما ينبغي أن ينجز فـــي مجالات تفعيل عمليات نظام التعليم المدرسي، أي تفعيل عمليات التدريس التـــي من شأنها أن تؤدي إلى زيادة وإتقان عمليات التعلم فـــي المواقف التعليمية، وأقصد بها ما نطلق على الوحدة الصغرى فيه "الدرس" Lesson فـــي الصف Classroom. ويمكن بلورة الجهود المتباينة التـــي بذلت فـــي تحديد وتفعيل هذه العمليات فـــي أنها "تباينٌ" فـــي فهم الغرض من التعليم المدرسي ؛ حيث اختلف تصور هذا الغرض على النحو التالي:

(١) نموذج نقل المعارف :

في عام ١٨٨٣ م حدد فريدريك هربارت (ألماني) خمس خطوات يدور حولها التعليم في الصف: ١ - التمهيد. ٢ - العرض. ٣ - المناقشة. ٤ - الاستنتاج. ٥ - التطبيق. وكان اهتمامه الرئيسي فـــي سَلْسَلَة هذه الخطوات هو "النضج المعرفي" Epistemological Growth ؛ حيث اعتقد أن تعلم أي نوع من أنواع المعرفة المنضبطة يقتضي أن تتوالى الخطوات التـــي يقوم بها المدرس؛ بحيث يرتبط التعلم الجديد أوثق ارتباط بما سبق للمتعلمين تحصيله من معارف سابقة لهم.

وقدم هربارت فـــي هذا الصدد مفهوم "وثاقة الربط Articulation" أو الربط الـــمفصلي بين الخطوات الخمس. واعتقد هربارت – أيضًا – أن هذه الخطوات من شأنها أن توضح معالم التعليم، وأن تبسِّط عملية اكتساب المتعلمين للمعارف(٣٢٤).

---

(324) Fritz K. Oser and Franz J. Baeriswyl. "Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning" in Handbook of Research on Teaching. 4th Edition, Washington, D.C.: AERA, 2001, p. 1031.

ومنذ ظهور هذا المفهوم منذ حوالي ١٢٠ سنة، وجهت إليه انتقادات شتى لعل من أبرزها أنه افترض أن غاية التعليم المدرسي هي نقل المعارف من رؤوس المعلمين إلى رؤوس المتعلمين، وفـــي هذا تقليل من أهمية غايات كبرى للتعليم المدرسي؛ **كالنضج العقلي، والنضج الوجداني، وترقية الكفاءة الاجتماعية للمتعلمين.**

ويضاف إلى هذا أن تصور هربارت جعل المدرس هو العنصر الفاعل ، والأكثر حركة على مسرح الموقف التعليمي ؛ وأهمل نشاط المتعلمين، وأغراضهم من التعليم، ودوافعهم إليه.

ولعل النقد الأخير هو أن نموذج هربارت هذا سوَّى بين جميع أنماط المعرفة، وجعل من خطواته دواء عامًا شاملاً يوجهه جميع المعلمين إلى جميع المتعلمين ، فـــي أي مادة ، وفـــي كل حين.

(٢) نموذج حل المشكلات :

ومع بروز حركة التربية التقدمية فـــي الولايات المتحدة بقيادة جون ديوي John Dewey على النحو الذي عبرت عنه مضامين كتابين له هما: **كيف نفكر**[٣٢٥]؟ **والديمقراطية والتربية**[٣٢٦]، حدث تحول فـــي تصور الغرض من التعليم المدرسي ؛ من أنه نقل المعرفة إلى أنه التفكير لحل المشكلات.

وشاعت خطوات أخرى للتدريس، اعتمد فيها على فكر جون ديوي فـــي طريقة حل المشكلات Problem Solving.

وخلاصة ما قاله "ديوي" عن هذا النموذج تجدها فيما كتب عن "التفكير فـــي التربية" حيث قال:

---

(325) Dewey, J. How we think. Boston: Health, 1910.

(326) Dewey, J. Democracy and Education. New York: Macmillan, 1916.

"عمليات التعليم تكون موحدَّة؛ بمقدار تركيزها على إنتاج عادات جيدة، فـــي التفكير لدى التلاميذ. ويمكن الحديث — دون خطأ — عن طريق التفكير على أنها خبرة تربوية للفرد ، وأن أساسيات طريقة التعليم تتطابق مع أساسيات التفكير التأملي؛ وذلك على النحو التالي:

(١) أن التلميذ فـــي الموقف التعليمي يستغرق فـــي **"خبرة"** حقيقية؛ حيث ينخرط فـــي نشاط مستمر؛ لأنه محبب لديه، ويشبع اهتماماته.

(٢) ومن خلال هذه الخبرة تنبثق من داخل هذا الموقف مشكلة ، أو مشكلات تكون مثيرة للتفكير، وتستدعي أن يستجيب لها التلاميذ.

(٣) وتتمثل استجابتهم فـــي سعيهم للحصول على المعلومات، والقيام بالمشاهدات والملاحظات التـــي يحتاج إليها للتعامل مع تلك المشكلة.

(٤) وفـــي ضوء المعلومات والملاحظات تقترح حلول للمشكلة **(فروض).**

(٥) ثم تتاح فـــي الموقف التعليمي فرص مناسبة لاختبار هذه الفروض، وتبين جدوى كل فرض، والتأكد من مدى صدقه فـــي حل المشكلة[٣٢٧].

واعتقد أن ما كتبه — حديثًا — اثنان من أساتذة جامعة فريبورج السويسرية عن نموذج "ديوي" فيه ظلم كبير لهذا النموذج؛ فقد سوَّياه بنموذج هربارت ، حيث قالا: "إنه يلتقي مع نموذج هربارت فـــي أصوليته وعموميته الإرثوذكسية"[٣٢٨].

وأزعم أن نموذج ديوي يمتاز عن نموذج هربارت بما يلي:

- أنه يعتمد على تنمية التفكير؛ وليس على نقل المعرفة.
- ويفترق عن نموذج "هربارت" فـــي تعظيم استناد التعليم على خبرة المتعلم ونشاطه، وتفكيره فـــي البدائل للمشكلات، واعتبارها فروضًا.

---

(327) Deway, J. Democracy and Education. New York: Macmillan. Paperbacks. 1961, Chapter 12. p. 163.

(328) Fritz, K. Oser and Franz, J. Baeriswyl. Op.cit.

- أنه وسَّع نطاق سياق الموقف التعليمي؛ فإذا كان هربرت قد عني فـــي نموذجه أكبر عناية بالمعرفة وبالمعلم، وأقل عناية بالمتعلم، فإن نموذج حل المشكلات قد أدخل فـــي هذا الموقف عناصر كثيرة يجب أن تحسب مزية لهذا النموذج على سابقه؛ منها نشاط دؤوب للمتعلم، وسعي إلى جمع المعلومات من مصادر مختلفة، والقيام بملاحظات دقيقة؛ تترتب عليها حلول أو أحكام، يجب أن تتسم بالصدق النسبي.

(٣) نموذج التعليم جسر بين التدريس والتعلم :

وليست أنوي أن أتتبع هنا التطور التاريخي لعمليات التدريس والتعلم؛ فهذا التتبع خارج سياق هذا الكتاب. وسوف أقفز فـــي عرض هذه النماذج إلى الماضي القريب، والحاضر المعيش، فـــي الفكر التربوي والممارسات التعليمية.

ويتمثل الماضي القريب فـــي وثيقة صدرت عن منظمة "يونسكو" عام ١٩٧٢م عنوانها: **تعلم لتكون** "عالم التربية : اليوم وغدًا"[٣٢٩]. وقد أشير فـــي هذه الوثيقة التـــي أعدتها لجنة دولية بمعاونة الدول الأعضاء فـــي منظمة يونسكو ، وأتيح للجنة الدولية المكلفة بإعداد التقرير وللهيئات والأجهزة التـــي عاونتها أن تدرس — بوسائل شتى: بيانات حكومية، وندوات دولية وإقليمية ، ومحلية، وبحوث، ومقابلات مع عينات من المعنيين، ودراسات مقارنة — أن تدرس أنظمة التعليم فـــي ٣٢ دولة موزعة فـــي أرجاء العالم: فـــي أفريقيا، وأمريكا اللاتينية، وأمريكا الشمالية، وآسيا، وفـــي الاتحاد الأوروبي ، والاتحاد السوفيتي (آنذاك) وفـــي مجموعة الجزر الكائنة فـــي جنوب محيط الباسيفيك، وفـــي الدول العربية.

وقد جاء فـــي هذا التقرير عن التربية فـــي البلاد الإسلامية ما يلي:

- "إن الإسلام دين سماوي متبع فـــي كثير من الأقطار، وهو رسالة عالمية، وقد

---

(329) UNESCO, Learning To Be. Edgar Four (Chairman). Paris, UNESCO, 1972.

حرص الإسلام على أن يحدد أهداف التربية وطرق التعليم الملائمة لأهداف نبيلة سامية، وذات عوائد كثيرة — ذكر منها فـــي الوثيقة بناء مجتمع يؤمن بإله واحد، وأن يحيا الناس فـــي المجتمع حياة قِوامها حب الدنيا، وفقًا لما أراده الله وشرَّعه لهم، وأن تتم تربية الناس فـــي المجتمع تربية روحية وخلقية"[٣٣٠].

- ويثق الإسلام فـــي قدرة الإنسان على أن يزكِّي نفسه من خلال التربية؛ إذ يحث — بشدة — على التعليم من "المهد إلى اللحد"، وهو يدعو فـــي المقام الأول إلى أن تكون التربية مدى الحياة؛ إذ يدعو الرجال والنساء والأطفال إلى أن يتعلموا؛ كي يستطيعوا تعليم الآخرين؛ وتولي التربية الإسلامية عناية خاصة لتعلم العلوم Sciences ، والطب، والفلسفة، والرياضيات ، والفلك.

وعلى أية حال ، فإن نظماً تعليمية معينة فـــي العالم الإسلامي تتبنى اتجاهًا محافظًا إزاء روح التجديد التربوي، بسبب الشك فـــي أن المبتكرات التربوية قد تناقض الاعتقادات الدينية ، أو توهنها[٣٣١].

وأحسب أن ما جاء فـــي تلك الوثيقة عن التربية الإسلامية على النحو الذي ذكرناه قبلاً لا يجافي حقائق الواقع التعليمي الذي تعيشه أنظمة التعليم فـــي العالم الإسلامي ؛ وخاصة فيما يتصل بتعليم المرأة، وجعل التعليم مقصورًا على التعليم الديني فـــي صوره ومواده التعليمية القديمة، وهي مواد تراثية يجب أن يعتز بها المسلمون؛ دون أن يضفوا عليها "قداسة" تحول دون نقدها، وتطويرها، واستبدال مواد جديدة بها.

واعتقد أن الوقوف عند مجرد الشك، ورفض كل ما يشك فيه موقف غير عقلاني، يصدق عليه أنه اتباع مجرد الظن الذي نهى الإسلام عنه فـــي مثل قول الحق تبارك وتعالى : **{مَا لَهُمْ بِهِ مِنْ عِلْمٍ إِلا اتِّبَاعَ الظَّنّ}**[٣٣٢]. وقوله تعالى: **{وَعَسَى أَنْ**

---

(330) UNESCO: Ibid., p. 8.

(٣٣١) المرجع السابق.

(٣٣٢) السورة : ٤ النساء : ١٥٧.

تَكْرَهُوا شَيْئاً وَهُوَ خَيْرٌ لَكُمْ وَعَسَى أَنْ تُحِبُّوا شَيْئاً وَهُوَ شَرٌّ لَكُمْ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنْتُمْ لا تَعْلَمُونَ}(٣٣٣).

وأولى بمن يتشككون أن يسعوا عن طريق التفكير، والنقد، والتقويم، وحسن التعرف، والتجريب إلى اليقين الذي يؤدي إلى قبول المبتكر التربوي عن بينة أو رفضه عن بينة . . . ذلك هو أليق المواقف، التـــي تمليها "العقلانية" التـــي اعتبرناها خصيصة جوهرية للثقافة الإسلامية(٣٣٤).

هذا ، وقد تابعت يونسكو جهودها فـــي سبيل تأصيل نموذج "التعليم جسر بين التدريس والتعلم" فـــي وثيقة أخرى صدرت عام ١٩٩٦ تحت عنوان **"التعلم ذلك الكنز المكنون"**(٣٣٥). وفـــي هذه الوثيقة تأكيد على ضرورة أن يتحول "التعليم المدرسي" من نموذج نقل المعارف إلى نموذج أن التعلم هو الغاية المبتغاة من التدريس، وأن التعليم المدرسي يجب أن يحرص على أن ينمي فـــي المتعلمين فـــي مراحله كافة عادة "التعلم مدى الحياة" والسبيل إلى ذلك هو أن نوسِّع وظيفة "التعليم المدرسي"؛ بحيث لا يستهدف اكتساب المعارف المتاحة، بل عليه أن يتجاوز هذا الهدف، إلى هدف أكثر مواءمة للتعلم مدى الحياة؛ وهو أن يتقن المتعلم طرق العرفان Knowing وأن يسيطر على الأدوات التـــي تؤدي إلى توليد المعرفة Knowledge.

---

(٣٣٣) السورة : ٢ البقرة : ٢١٦.

(٣٣٤) انظر ص ص ١٠٩ -١٢٧ فـــي هذا الكتاب.

(335) UNESCO: Learning: The Treasure Within. Paris, UNESCO, 1996.

وقد ترجم التقرير إلى اللغة العربية مرتين، انظر:

- جابر عبدالحميد جابر. التعلم ذلك الكنز المكنون. القاهرة: الدار العربية، ١٩٩٨.
- مركز مطبوعات يونسكو. التعلم ذلك الكنز المكنون. القاهرة: مركز مطبوعات اليونسكو، ١٩٩٩.

وحددت هذه الوثيقة أربع دعائم للتعليم المدرسي هي: (أ) تعلم طرق العرفان، واكتساب أدوات وذرائع الفهم والاستيعاب. (ب) أن يكون التعليم مرتبطًا بالعمل، حتى لا يكون التعليم مصدرًا لزيادة التعطل والبطالة. (ج) أن يكون التعليم المدرسي أداة من أدوات أن يفهم المتعلمون أنفسهم، وأن يفهموا الآخرين، وأن يتجاوزوا أنماط السلوك الفردي إلى التعاون فـــي إنجاز أعمال ومشروعات تعاون مشتركة. (د) أن يسهم التعليم المدرسي فـــي تحقيق مقولة "تعلم لتكون"، وذلك عن طريق إسهام التعليم فـــي تحقيق التنمية الشاملة – روحًا وجسدًا وعقلاً وحسًا – لكل فرد وفـــي إثراء شخصيته؛ كي يتأتى له أن يحقق دورًا اجتماعيًا منتجًا بوصفه فردًا فاعلاً؛ مؤديًا التزاماته، بما هو عضو فـــي أسرة، وعنصر فـــي جماعة، ومواطن فـــي مجتمع. وأداء هذه الأدوار لا يكون إلا بأن يتقن المتعلم أدوات العرفان، التـــي تمكنه من توليد المعارف، وأن يحسن استخدام الثقافة المادية والاجتماعية، وأن يبدع – قدر وسعه – فـــي مجالات الحياة التـــي ينغمس فيها.

وأحسب – حتى هذه اللحظة - أن الكتابات التربوية ، وما عرضته فيما سلف جزء منها ، لم تنزل إلى أرض الواقع؛ لتدل الممارسين للتعليم على كيف يُتخذ التعليم جسرًا نعبر عليه الفجوة بين التدريس والتعلم، وفقًا لأحدث النماذج التـــي أفرزها الفكر التربوي والممارسات التعليمية خلال القرن العشرين.

والجهود فـــي كل الدوائر الفكرية والتعليمية – عالميًا - دوؤبة ومكثفة ؛ للكشف عن منطلقات هذا النموذج، وتقديم تصور عملي عام، يمكن أن يعاون الممارسين على تحقيق غايات هذا النموذج.

وأود هنا أن ألفت النظر – هنا - إلى خطأ يرتكب فـــي توظيف ثلاثية : التدريس Teaching والتعليم Instruction والتعلم Learning . . . هذا الخطأ هو التوهم أن التدريس يؤدي حتمًا إلى التعلم، وهذا الخطأ ماثل فـــي كل الكتابات والبحوث التـــي أنجزت فـــي ضوء مقولة: إن التعليم المدرسي نسق عادي مثل نظام مصانع الأسلحة أو الأغذية، وأن كل ما يحتاج إليه هذا النسق هو أن تهيئ المدخلات

(Inputs) (مثل : المناهج، والمعلمين الذين يقومون بالتدريس). وسوف تصل إلى مخرجات (Outputs) تتمثل فـــي تغييرات يمكن أن تلاحظ وتقاس بدقة، سواء أكانت هذه المخرجات معارف منضبطة ، أو مهارات كالقراءة والكتابة، وإتقان مهارات الحساب، مثلاً، أو قيمًا أو اتجاهات.

والصواب الذي كشفت عنه بحوث كثيرة أكدتها الموسوعات العالمية المتخصصة فـــي بحوث التدريس Research on Teaching هو أن التدريس فـــي ذاته ولذاته لا يحدث أثرًا فـــي المتعلم؛ ولكن الأثر يحدث من خلال "وسيط" يتوسط بين التدريس والتعلم؛ وهو "العمليات الفكرية" التـــي تحدث فـــي Intermediate داخل المتعلم.

وأحسب أن أحدًا لا يمكن أن يماري – الآن – فـــي أن المتعلم كيان مستقل عن المدرس، وأن تعلمه محكوم – دائمًا – بإدراكه الحسي Perception وبقدرته على التذكر Memory، وبقدرته على أن يعقل To Cognize ما هو جديد، وبمدى وعيه بما لديه من خبرات ومعارف سابقة Metacognition وبمهارته فـــي توظيف ما سبق أن عرف فـــي تعلم ما هو جديد.

وأحسب كذلك أنه مقبول جدًا ومعقول إلى درجة كبيرة أن يقال: إن تعلم المعارف المنضبطة (Homothetic Knowledge) في معظم المواد الدراسية والأنشطة التـــي تعلم في المدارس يعتمد بالإضافة إلى كل ما سبق في الفقرة السابقة على عمليات التصور الذهني Conceptualization وعمليات التفكير Thinking Processes التـــي يقوم بها المتعلم فـــي بيئة معينة للتعلم Learning environment . . . وكل هذا يجب أن يؤخذ فـــي الاعتبار عند وضع خطة للتعليم بعامة، وفـــي تخطيط وتنفيذ كل وحدة دراسية، أو درس فـــي مادة ما[٣٣٦].

(336) Fritz K. Oser and Franz J. Baeriswyl. Op.cit.. No. 5. p. 1032.

وليس تعسفًا أن يقال إن نماذج التعليم Instructional Models يجب أن تصمم لمستويات مختلفة من المتعلمين، وفـــي سياقات مختلفة تكتنف "التدريس والتعلم"، وأن توظف فيها صور مختلفة للتعلم؛ لاستيعاب أنواع متباينة فـــي بنيتها من المعارف؛ كي تؤدي إلى أنماط متباينة من الضبط العقلوجداني(٣٣٧).

واستحضر فـــي هذا المقام الجهد العظيم المحمود الذي بدأ فـــي جامعة كاليفورنيا فـــي "لوس أنجلوس" بقيادة "جليفورد" (Guilford, J.P.) فـــي إطار مفهوم بنية الذهن Structure of Intellect ونتج عنه نموذج للتعلم تندمج فيه اندماجًا عضويًا: (أ) محتويات المادة التـــي تتعلم. (ب) عمليات عقلية (عمليات تفكير). (ج) نوعيات مختلفة من المنتج العقلي. وأعتقد أن نموذج "جيلفورد" هذا قد صار جزءًا فـــي التراث التربوي الإنساني، ولذا فلن أقف إزاءه كثيرًا، وأكتفي بتأكيد أنه كان بداية موفقة، ومنتجة فـــي مجالاته، بصورة غير منكورة . . .

وأستطيع أن أتخيل أني أسمع أصوات بعض من يقرؤون هذا الكلام قائلين لي: إنك – عند هذا الحد من القول – تدعو إلى عمل يقض مضاجع المعلمين، وتدعوهم إلى القيام بمهمة فوق طاقتهم، وهي مهمة توشك أن تستعصي على الإنجاز.

ولأصحاب هذه الأصوات أقول: إن التعليم فـــي بلادنا العربية والإسلامية يحتاج إلى بحوث ودراسات تنجز على مستويات مختلفة، وأن المطلوب فـــي ضوء نموذج جعل التعليم Instruction جسرًا بين التدريس والتعلم أعمال مختلفة، يجب أن تتصدى لها الجامعات ومراكز البحوث، متعاونة مع المعلمين، وأن تتبلور نتائج هذه الدراسات والبحوث فـــي كتابات يراعى فيها جميعًا ، مقتضى حال الطلاب المعلمين فـــي كليات التربية، ومعاهد إعداد المعلمين، وحال المعلمين القائمين فعلاً بعمليات التدريس فـــي دورات تدريبهم فـــي أثناء الخدمة.

---

(337) Op.cit.

الظاهر والمكنون فـي الموقف التعليمي :

ورغبة فـــي تبسيط الموقف التعليمي داخل المدرسة يمكن أن نلجأ إلى مثل ما قررت قبلاً؛ فـــي شأن تمييز "الثقافة" التـــي قلت إنها روح كامنة فـــي نفوس أبنائها، تعبر عنها مظاهر الثقافة التـــي تنبعث عن هذه الروح فـــي صورة منتجات ثقافية.

والذي اقترحه هنا هو أن الموقف التعليمي داخل الصف الدراسي أو في المختبر، أو في أي نشاط يمارسه المدرس أو المتعلمون لتعليم وحدة دراسية أو درس في مادة أو تعليم مهارات يتألف من **بنيتين** : (أ) ظاهرة مرئية، (ب) محجوبة مكنونة. والأولى تتمثل في الظروف والأعمال والنشاطات التي يقوم بها المتعلمون، ويمكن رؤيتها وملاحظتها. والثانية، وهي "الكنز المكنون" الذي يفترض أن يحرص المدرس على التخطيط الجيد لأن يفتحه المتعلم، وأن يحرص المعلم على تشغيله بأقصى طاقة ممكنة؛ وأقصد بالمكنون – هنا – الأنشطة البنائية غير المرئية ، أي عمليات التعلم، أو العمليات العقلية في ذهن المتعلم التي تشير إلى البنية العميقة للتعلم، والتي تتحدث عنها الكتابات التربوية الحديثة على أنها "نموذج – الأساس" (Basic-Model) .

وهذا التصور – فـــي شكله – معادل لما يتصوره علماء اللغويات – وخاصة – "تشوموسكي" وتلاميذه بطبيعة اللغة؛ إذ يرون أنها ذات بنية سطحية، هي الألفاظ والجمل والفقرات المنطوقة / المسموعة، أو المكتوبة / المقروءة، وبنية عميقة تمثلها المعاني والأفكار والمشاعر والعواطف التـــي تعبر عنها البنية السطحية، والبنيتان وجهان لكيان واحد.

هذا ، وتخطيط الوحدة الدراسية، أو أحد دروس مادة ما يعني أن نخطط فـــي وقت واحد عمليات التدريس، وهي الظاهر المرئي فـــي الموقف التعليمي، وعمليات التفكير أو العمليات العقلية، وهي الخبئ المكنون. وتسألني: كيف؟ فأجيب: "التخطيط" يعني التنظيم الذي يسبق الموقف التعليمي، ويتمثل فـــي تصميم صورة بنيوية للأعمال التـــي يقوم بها المعلم والمتعلمون فيما نسميه "خطط الدروس" وترتيبها في خطوات من شأنها أن تستثير عمليات العرفان التعلمي Cognitive operations فـــي المتعلمين.

وجدير بالذكر هنا أن نؤكد ثلاثة أمور: (أ) أن تتابع الخطوات فـــي خطة الدرس أو الوحدة يهتدي فيه — دائمًا — بجوانب الموقف التعليمي: بيئة التعلم، والضوابط الثقافية، وعناصر الدافعية للتعلم، والعمليات العقلية المتوقعة من المتعلمين. (ب) أن هذا التتابع الذي يعده المعلم مسبقًا ليس ضربة لأرب، واجب التنفيذ — قسرًا أو إكراهًا أو تحايلاً — وإنما هو خطة مفترضة Hypothesized تتسم بالمرونة، وفقًا لما تكشف عنه الملابسات الفعلية فـــي موقف التعليم، ووصف الخطة بأنها "مفترضة" يعني أن يكون المعلمون على استعداد، ولديهم قدر من الكفاءة لاستبدال فروض جديدة بفروض الخطة التـــي استعصى تنفيذها؛ فالمعلم الجيد يجب أن يكون مستعدًا دائمًا لصناعة فروض بديلة فـــي الموقف التعليمي. (ج) ألا يؤخذ ترتيب الخطوات فـــي خطة الدرس على أنه تتابع يسير فـــي خط مستقيم فـــي اتجاه واحد؛ وإنما هو تنظيم دائري لولبي. وسوف أقدم مثالاً لذلك عند عرضي لما أتصوره نموذجًا عامًا لتجسير الفجوة بين التدريس والتعلم.

ولا يزال السؤال: **كيف يتم التخطيط للظاهر المرئي فـــي الموقف التعليمي وللخبئ المكنون فـــي وقت واحد؟** لا يزال السؤال مطروحًا لم يجب عنه.

هذا صحيح ، ولا يتوقعن أحد أني سوف أقدم إجابة جاهزة لهذا السؤال من صيدلية تربوية، وإنما سنتعاون (الكاتب والقراء) فـــي تأسيس الجواب على هذا السؤال على قاعدة علمية عقلانية ، ذات قوام ، يتمثل فيما يلي:

افتراضات أساسية :

يستند نموذج تجسير الفجوة بين التدريس والتعلم على أربعة افتراضات من شأنها أن تساعدنا في فهم ما يقع في البنية الظاهرة للتدريس متزامنًا ومواكبًا لما يقع في طرق العرفان (Knowing ways)، أو عمليات التعلم (Learning processes) وهي البنية المخبوءة، وذلك على الوجه التالي:

الفرض الأول :

المعلمون الذين أحسن إعدادهم للمهنة فـــي جوانب الإعداد الثلاثة: الثقافي العام، والتخصصي، والمهني، يعدون خطط التعليم فـــي ضوء أن هذه الخطط تمثل الأوراق الزرقاء (Blue Print) التـــي يعدها المهندسون للبناء والتشييد؛ إنها خطط لبناء يقوم به المتعلمون؛ والمعلمون ميسرون للتعلم البنَّاء، ويؤخذ فـــي الاعتبار عند وضع الخطط أنها لاستثارة التعليم وتفعيله. وأن هذا التعلم البنَّاء مقيد دائمًا بمجموعة من القيود بعضها يتصل بالمدرسة ذاتها — كوحدة ثقافية أيكولوجية — وبعضٌ آخر من القيود يتعلق بالنمو العقلي للمتعلمين ، وبعضٌ ثالث يتصل بالمعارف السابقة للمتعلمين ومستوى دافعيتهم للتعلم.

الفرض الثاني:

أن المعلمين — اعتمادًا على إعدادهم المتكامل وخبرتهم — قادرون على أن يضعوا فروضًا للعمليات العقلية التـــي يستخدمها المتعلمون حين يستغرقون فـــي التعلم مثل: تحليل الموقف، إدراك جزئياته فـــي ضوء الطبوغرافيا الكلية للكيان المتعلم، إدراك العلاقات والتفاعلات بين المكونات الأساسية، والتعرف على العوامل الإيجابية والسلبية فـــي الموقف، وتفسير المواقف، والتنبؤ بما يمكن أن يحدث.

الفرض الثالث :

إن نجاح خطة تدريس الوحدة أو الدرس أو المهارات يزداد كلما كانت الخطة قابلة للتقدير Assessment فـــي أثناء تعليم الوحدة أو الدرس (التقدير البنائي)، وعند انتهاء تعليمها (التقدير النهائي). ويعتمد فـــي هذا التقدير على الأداءات الجزئية والكلية التـــي يقوم بها المتعلمون، وعلى مدى ما يُرى أو يُستشف أو يُستنتج من يسر التعلم، وطمأنينة المتعلمين، وإحساسهم بمتعة الإنجاز، وعلى مدى ما أحدثه التعليم فـــي حفز الدوافع الداخلية للمتعلمين، التـــي تدفعهم إلى توليد معارف جديدة أو أساليب جديدة للتعلم وللعمل.

ويستأهل التأكيد هنا أن خطط الدروس الجيدة لا تؤدي بطريقة أتوماتيكية إلى الأداء الجيد؛ وإنما تحتاج إلى استقلال المتعلم، وإتقانه لمعارفه وتوظيف "استراتيجيات التعلم Learning Strategies" ، وأن تكون لديه فكرة متوازنة عن ذاته، وأن يكون لديه مستوى عال من الإحساس بالمسئولية، ونحو ذلك من سمات الشخصية ذات العلاقة الوثقى بالتعلم الذاتي وفاعليته.

الفرض الرابع:

وفـــي وضع خطط التدريس نرى ضرورة التمييز بين كمال الأداء فـــي التدريس (تدريس من لديهم معرفة كاملة وخبرة وافية) الذي يستهدف منه أن يكون التدريس تكأة Scaffolding للمتعلمين يستندون إليها، ويستفيدون منها فـــي تعلم ذاتي منتج وفعال فـــي زمن محدد. وبين تدريس المبتدئين فـــي مهنة التدريس الذين يعنون بالبنية الظاهرة ويهملون حقائق مثل: أن المتعلمين قد يفقدون القدرة على المتابعة فـــي الصف، وقد ينصرف اهتمامهم – أثناء الموقف التعليمي – إلى أهداف جانبية ترضي ميولهم الخاصة، وقد يكون خطوهم فـــي التعلم أبطأ من متوسط زملائهم الذين وضعت خطة التدريس لهم فـــي ضوء فهم المعلم لقدراتهم . . وهكذا.

وهذا الفرض على النحو الذي أوضحت هنا يتصل أوثق اتصال بالزمن المخصص للتعليم، وبالفروق الفردية بين المتعلمين التـــي يجب أن تؤخذ فـــي الاعتبار عند التخطيط للدرس أو الوحدة ، ومثل هؤلاء المتعلمين قد يحتاجون إلى وقت أطول للتعلم، وقد يحتاجون إلى بنية ظاهرة فـــي التدريس تختلف عن تلك التـــي تخطط لتعليم مجموعات تتسم بالانسجام النسبي فـــي قدراتها وفـــي خلفياتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

وإذا كانت هذه الفروض قد أبانت العلاقة بين التدريس والتعلم – إلى حد ما – فإني أرجو أن توحي إليك أن عملية تخطيط التدريس كي يفضي إلى التعلم تحتاج إلى وقت كاف، وجهود متنوعة، وأن البحث التربوي فـــي البلاد الإسلامية والعربية يجب أن يكون مناط الاهتمام الأعظم فيه هو الكشف عن العلاقة بين التدريس والتعلم؛

بصورة تدفع الممارسين فعلاً للتعلم. وإليك بعضًا من نتائج البحوث التـــي أجريت فـــي بيئات فـــي الخارج وفـــي مصر، عن بعض العوامل ذات العلاقة بالتدريس، الذي ينتج تعلمًا ، وسوف أعتمد فـــي نتائج هذه البحوث على مشروعات وإصدارات الجمعية الأمريكية للبحث التربوي التـــي صدرت فـــي العقد الأخير من القرن العشرين، ثم على نتائج بحوث عربية كان لي شرف الإشراف عليها وتوجيه العمل فيها.

نتائج بعض البحوث:

ذكرنا قبلاً أن أعمال التدريس Teaching Acts لا تؤدي بذاهّا وبطريقة آلية حتمية إلى تغييرات فـــي عقول ووجدانات وسلوك المتعلمين ؛ وإنما تؤدي إلى هذه التغييرات من خلال وسيط، ينجح التدريس فـــي إثارته وتفعيله، وهذا الوسيط هو "العمليات العقلية" أو Mental Operations ، أو عمليات التفكير Thought Processes التـــي يستغرق فيها المتعلم ؛ نتيجة لأعمال التدريس هذه.

وقد عني البحث التربوي فـــي أمريكا وأوروبا خلال العقدين الأخيرين فـــي القرن العشرين بمعرفة تأثيرات المدرسين وطرائقهم فـــي التعليم على مدركات الطلاب، وعلى توقعاهم، وعلى عمليات الانتباه لديهم، وعلى دوافعهم ، وكذلك تأثيرات التدريس فـــي سمات شخصيات المتعلمين ، وعمليات تذكرهم، وتوليدهم للأفكار، ومعتقداهم ، واتجاهاهم، واستراتيجيات التعلم المفضلة لديهم، والعمليات الذهنية التـــي تصاحب تعرفهم لما هو جديد Metacognitive Processes.

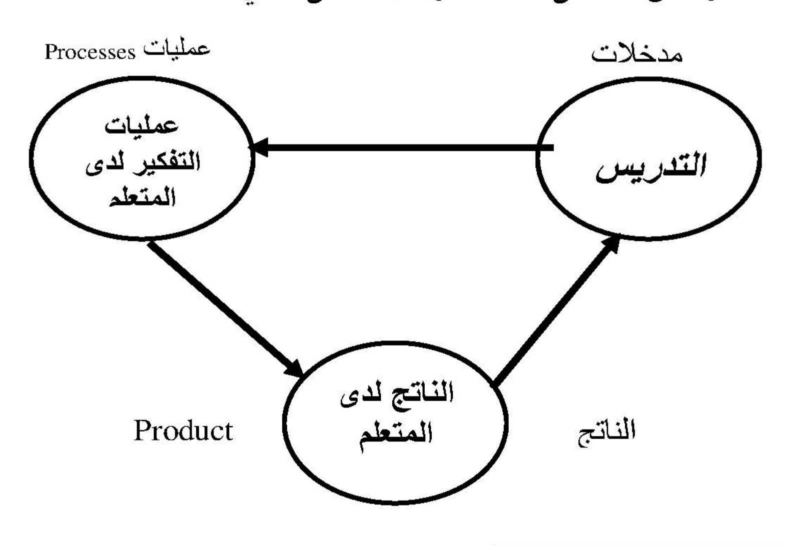
وقد أفضت الدراسات التـــي أجريت فـــي هذه المجالات إلى منظور متميز لفهم آثار المدرسين على تعلم الطلاب، ولتطوير نظريات التدريس، ولتصميم عمليات التدريس وتحليلها.

ويؤكد هذا المنظور أن العمليات التـــي يثيرها التدريس ويؤدي إلى تشغيلها هي: الخلفية المعرفية السابقة، ومدركات المتعلمين للتعليم، والانتباه ، والدوافع إلى التعلم، وخصائص التعلم لدى الطلاب، والعمليات الوجدانية، والقدرة على توليد

التفسيرات والتحصيل الدراسي.ويؤثر التدريس فـــي تفعيل هذه العمليات بدرجات مختلفة تتأثر دائمًا بالسياق التعليمي الذي يكتنف موقف التعليم(٣٣٨).

وتختلف البحوث التـــي أجريت لمعرفة أثر التدريس فـــي التحصيل الدراسي من خلال تأثير التعليم فـــي عمليات التفكير لدى الطلاب عن البحوث التـــي تبحث عن هذا الأثر بطريقة مباشرة ؛ تتمثل فـــي معرفة مدى الكسب المعرفي دون معرفة أسبابه. **وجوهر الاختلاف** هو أن البحوث التـــي تستقصي أثر التدريس من خلال عمليات التفكير تهدف إلى فحص هذا الأثر فـــي تفكير المتعلمين، وفـــي اعتقادهم ووجداهم وفـــي أقوالهم، وأفعالهم التـــي تؤثر فـــي التحصيل(٣٣٩).

ونظرًا لحداثة وأهمية هذا النوع من البحوث التـــي تجرى فـــي إطار مقولة دائرية تضم التدريس بوصفه مدخلاً، وعمليات التفكير عند الطلاب بوصفها وسيطة Intermediate والتحصيل Production بوجه عام ، أو قل ناتج الموقف التعليمي بوصفه مخرجًا ، ويمكن أن نمثل لهذه المقولة بالشكل التالي:



---

(338) Merlin C. Wittrock; C.M. Clark and P.L. Peterson. Students' Thought Processes and Teachers' Thought Processes. Research on Teaching and Learning. Vol. 3, New York: Macmillan Publishing Company, 1990.

(339) Ibid., p. 1.

ويختلف هذا النوع من البحوث عن النوع الآخر الذي يتصور فيه أن التدريس مدخل (Input) يؤدي إلى مخرجات مباشرة فـــي ضوء مقولة خطية هي "مدخل Inputs --> مخرجات Outputs".

ولكي نوضح الفرق بين هذين النوعيين من البحوث ، نقدم مثالاً يوضح الفرق النوعي بين نمطي البحث.

ويتركز هذا المثال حول نبوءة المعلم بما يحققه المتعلم Self-fulfilling Propheney ، فالتيار الذي كان سائدًا فـــي الفكر التربوي هو أن توقعات المدرسين – مرتفعة كانت أو منخفضة – تؤثر فـــي تحصيل الطلاب ارتفاعًا وانخفاضًا. وفـــي عبارة أخرى يقال: إن نظرة المعلمين المتدنية لقدرات الطلاب الأكاديمية تؤدي إلى تدني تصور الطلاب لقدراتهم، وعكس هذا صحيح أيضًا – وهذا النمط فـــي البحث يقر أن للتدريس وللمعلمين أثرًا مباشرًا فـــي فكرة الطلاب عن قدراتهم الأكاديمية.

أما النمط الذي يفترض أصحابه أن عمليات التفكير عند الطلاب تتوسط Mediates بين التدريس وناتج التعليم ، فإنها كما كشفت بعض البحوث الأمبيريقية تهتم بالأنشطة التالية :

- هل نقل المدرسون توقعاتهم إلى الطلاب؟
- هل أدرك الطلاب مغزى توقعات المدرسين؟
- هل حاول الطلاب تغيير سلوكهم أو تعديل مفهوم الواحد منهم عن ذاته، استجابة لما توقعه المدرسون؟
- هل استطاع الطلاب أن يغيروا أنماط تعلمهم، ومستوى دافعيتهم وتوقعاتهم الذاتية؛ استجابة لعملية التدريس.

- ثم يجيء السؤال الأخير: هل كان تغير تحصيل الطلاب استجابة لعمليات عقلية ووجدانية بديلة؟[٣٤٠].

وسوف أورد فيما يلي موجزًا لنتائج بعض البحوث عن أثر التدريس في تغيير بعض عمليات التفكير عند الطلاب.

مدركات الطلاب وتوقعاتهم:

تقول وِترُك Wittrock, M.C. إن البحث في هذه العملية واعد؛ إذ أنه يثري فهمنا للتدريس ولمخرجاته، وذلك من خلال تقديم معلومات عن التعليم Instruction بوصفه خبرة مارسها المتعلمون أنفسهم (أو مورست فيهم). والخبرة التي يمارسها المتعلمون في التعليم يمكن أن تكون مختلفة عن تلك الخبرة التي يقصدها واضعو المناهج والمعلمون. وفي عبارة أخرى نقول: إن التعليم Instruction الذي يخططه المعلم ويمارسه في قاعة الدرس يمكن ألا يفهمه المتعلمون أو لا يدركونه. وفي البحوث التي تعنى بأثر التدريس في عمليات التفكير عند الطلاب يكون إدراك المتعلم للتدريس هو وظيفة التعليم (Instruction) الذي من شأنه أن يؤثر في تعلم الطلاب وتحصيلهم. وفي الفقرات التالية نعرض عليك تحليلاً لعمليات التفكير التي تضيف إلى خبرات المتعلمين وتزيد فهمهم للتدريس.

مفاهيم الطلاب لذواتهم الأكاديمية وتوقعاتهم:

- يدرك الأطفال منذ بداية المرحلة الابتدائية أداءهم المدرسي بصورة جمعية وإيجابية. ويتسم إدراكهم لذواتهم في البداية بالمبالغة؛ إذ يستخدمون في هذا الصدد معايير مطلقة وليست نسبية في تقدير أداءاتهم. ويستند هذا القول إلى بحوث قورن فيها أداء الأطفال الضعاف في الصف الأول الابتدائي بأداء نظرائهم من ذوي الأداء المرتفع، كما وجد في نتائج هذه البحوث أن الذكور لديهم توقعات مرتفعة لنجاحهم أكثر من الإناث.

---

(340) Ibid., p. 2.

- ويبدأ ارتباط تصور الأطفال لأداءاتهم بالتقدير الإيجابي الذي يلقونه من مدرسيهم فـــي الصف الثالث أو الرابع الابتدائي.

- وفـــي الصف السادس الابتدائي يكون الأطفال أكثر واقعية فـــي تقديرهم لأداءاتهم فـــي المدرسة، ويربطون فـــي إدراكهم لهذا التقدير بين أدائهم وأداء زملائهم فـــي الصف.

- التغذية الراجعة من المدرسين للأطفال فيما يخص أداءهم فـــي المدرسة تبدو مرتبطة بنمو فهم الطفل لقدراته الذاتية.

- فـــي صفوف الحضانة ورياض الأطفال يعتمد الأطفال فـــي تقديرهم لذكائهم الخاص على مدى نجاحهم فـــي اتباع التعليمات التـــي تلقي عليهم من الكبار.

وبدءًا من الصف الثاني أو الثالث الابتدائي يعتمد الأطفال فـــي تقديرهم لذكائهم على مدى نجاحهم فـــي مهمات محددة فـــي المواد الدراسية[٣٤١].

وفـــي ضوء نتائج البحوث السابقة قيل: إن الأطفال الصغار قادرون على إدراك وفهم التغذية الراجعة من معلميهم ، فيما يخص أداءهم المدرسي ، وهم قادرون فـــي الوقت ذاته على فهم التغذية الراجعة من زملائهم، وأخذها فـــي اعتبارهم عند تقدير ذواتهم.

ويجب التأكيد هنا على أن نتائج هذه البحوث لا يمكن أن تعمم على الأطفال خارج السياق الثقافي الأمريكي – وهو سياق مختلف تمامًا عن السياق الإسلامي العربي كما أنه مختلف – أيضًا – فـــي نطاق التعدد الثقافي فـــي أمريكا الشمالية ذاتها.

ومغزى النتائج التـــي قدمناها – قبلاً – هو أن نُريَّك أن هذه النتائج توحي بأن للمعلمين وطرائقهم فـــي التعامل مع الأطفال أثرًا محددًا على توقعات الأطفال، وعلى مفاهيمهم الذاتية لقدراتهم فـــي إنجاز الأعمال المدرسية . . . ويمكن اتخاذ التقريرات

---

(341) Merlin, C. Wittrock, op.cit. pp. 4-5.

السابقة فروضًا تختبر فـــي الممارسات التعليمية فـــي الحضانات ورياض الأطفال، كما يمكن أن تتخذ مع ما يشبهها – فروضًا لبحوث تربوية أمبريقية.

مدركات الطلاب للمدرسة ، وللمعلمين وسلوكهم:

وأستأذن فـــي تكرار التأكيد على أن النتائج التـــي نعرضها هنا لبحوث أجريت فـــي الولايات المتحدة الأمريكية، وهي معروضة للتأمل فـــي المتشابهات والمختلفات بينها وغيرها من السياقات. وقد دلت البحوث التـــي أجريت حول إدراك الطلاب للمدرسة ولمعلميهم على ما يلي:

- وجد أن الطلاب يدركون أن المتغيرات داخل المدرسة مرتبطة بتحصيلهم. ويدخل فـــي هذه المتغيرات الفروق بين المدرسين، والتباينات فـــي سلوكهم.

- كثير من الأطفال الذين ينتمون إلى الأقليات: (العرقية، والدينية، والأصل القومي . . . ونحوها) فـــي المدرسة الثانوية يحسون أن لديهم القدرة على التعلم؛ ولكنهم يشعرون أن الحظ يتدخل فـــي تحصيلهم المدرسي، وبعض هؤلاء الطلاب يرى أن بعض الناس يغلقون طريقهم إلى النجاح.

- وهذه النتائج تتفق مع المعلومات التـــي تضمنها تقرير أمريكي مشتهر هو التقرير المعروف بتقرير كولمان (١٩٦٦) [٣٤٢]. ففي ذلك التقرير تأكيد قوي على أن الإحساس الشائع لدى أبناء الأقليات فـــي أمريكا الشمالية بفقدان قدرتهم على التحكم فـــي البيئة التـــي تكتنفهم هو أكثر المتغيرات ذات الأثر فـــي تباين التحصيل الأكاديمي بينهم. وثمة بحوث أجريت فـــي المرحلة الابتدائية لقياس مدركات الأطفال للمناخات الثقافية فـــي بعض المدارس، واتضح من خلال هذه البحوث الاعتقاد فـــي أنه لا جدوى من متابعة

---

(342) Colman, J.S. et al. Equality of Education Opportunity. Washington, D.C.: Office of Education. 1966.

محاولات النجاح فـــي مدارس يسهم مناخ العمل فيها فـــي زيادة التباين فـــي التحصيل الدراسي أكثر مما يسهم أي عامل آخر(٣٤٣).

وإزاء هذه العمليات "العقلوجدانية" لدى الطلاب تجاه المدارس والمدرسين، فإن الأمر يقتضي استقصاء الأسباب المؤدية إلى مثل هذه الاعتقادات والاتجاهات؛ لتحديد أثرها فـــي التحصيل المدرسي لدى الطلاب ؛ وذلك أن ما ينسبه الطلاب للعوامل ذات الأثر فـــي تحصيلهم المدرسي، ولمدى إحساسهم بالسيطرة على مصائرهم فـــي المدرسة يمثلان عمليتين عقليتين قويتين تتوسطان وتتدخلان فـــي أدائهم المدرسي بعامة.

الانتباه :

وقد عينت الأبحاث التـــي أجريت لمعرفة العمليات الفكرية التـــي يستثيرها التدريس، وتكون ذات أثر فـــي الناتج النهائي للتعليم **بعملية الانتباه**، وثم التفريق فـــي بحوثها بين الانتباه الاختياري Selective ، والانتباه الطوعي، والانتباه الدائم المطرد، والانتباه المشتت. ومن خلال هذه الدراسات تم التعرف على **مكونات** عدة لعملية الانتباه: الانتباه المرحلي / أو قصير الأجل، والانتباه الطوعي العام، والانتباه المفجرّ لطاقة التعلم.

وفـــي ضوء نتائج البحوث التـــي أجريت حول عملية الانتباه صممت برامج علاجية للمتأخرين دراسيًا، وللمتعلمين المسرفين فـــي التحركات العضلية Hyperkenetic لضبط انتباههم، وإعطائهم فرصًا للتعلم من التدريس. وقد أدى فحص التقارير الذاتية لقياس الانتباه إلى **نتائج** كان منها: أن ارتفاع التحصيل الدراسي يرتبط بعمليات الانتباه أكثر مما يرتبط بالوقت المخصص للتعلم، أو الوقت الذي يقضيه المتعلم فـــي إنجاز بعض المهمات. ومن هنا اتضح أن الوقت الذي يخصص للتعلم من قبل المدرس والوقت الذي ينفقه المتعلم فـــي التعلم، ليس فـــي ذاته أحد العوامل

---

(343) Merlin C. Wittrock. Op.cit., p. 5.

المؤثرة في الناتج التعليمي ؛ وإنما يجب أن ينظر فيه إلى نوعية **انتباه المتعلم** ومدى هذا الانتباه(٣٤٤).

الدافعية والثواب:

وقد دلت الدراسات التي أجريت حول أثر "الدافع" في التعلم، وحول أثر الثواب - بصور شتى — في غرفة الدرس على ما يلي:

- ينسب المتعلمون نجاحهم وفشلهم في التعلم إلى أنه يرتبط بمدى إشباع المادة المتعلمة لاهتماماتهم ، وبمدى إصرارهم وقوة إرادتهم في التعلم المدرسي. ويؤكدون أن النجاح في الأعمال المدرسية يُقوي دافعهم إلى التعلم، وخاصة إذا كان النجاح قد جاء نتيجة لجهد خاص بذلوه دون معونة من أحد.

- ودلت نتائج البحوث — أيضًا — على أن الثواب Rewards في قاعة الدرس، ومستوى "الدافعية" لا يؤثران في التعلم بصورة مباشرة. وأن تأثيرهما ينشأ من أن ثناء المدرسين يحمل إلى كل الطلاب معلومات تتصل بالإجابات الصحيحة وبالأهداف والرغبات التي يتوخى المدرسون أن تتحقق في المتعلمين. وأن هذا الثناء يحدث أثرًا في التعلم بقدر ما يوليه الطلاب من انتباه وتأمل(٣٤٥).

استراتيجيات التعلم والعمليات الذهنية المصاحبة :

هذا، وقد دلت نتائج البحوث على أن عناية المدرسين بتدريس استراتيجيات التعلم Learning Strategies واستراتيجيات العمليات الذهنية المصاحبة Metacognition Strategies لأي تعلم جديد، يؤثران في المواقف

---

(344) op.cit., pp. 14-15.
(345) op.cit., p. 20.

التعليمية، حيث إنهما ييسران دقة الانتباه، وتحفيز الدوافع الداخلية لدى المتعلمين، وييسران التعلم، ويعينان على الاستيعاب (Comprehension).

وأحسب أنه مما يهم القارئ أن نحدد المراد بكل من المصطلحين السابقين ، فنقول:

استراتيجية التعلم: تعني الأعمال والأفكار التي يقوم بها المتعلم أو يفكر فيها أو بها خلال عملية التعليم، ويكون من شأنها التأثير في دافع المتعلم للتعلم، وفي عملية تكويد Encoding ما يتعلمه ذهنيًا، ويشمل هذا اكتساب المعارف والمهارات، واستبقاء المعلومات التي يتعلمها Retention، ونقل المعارف والمهارات لمواقف جديدة.

هذا ، وقد يفيد أن أوضح أن مصطلح Cognitive Processes يستعمل وصفًا ، ويعني عمليات العرفان العقلي أو التعرف Processes وتترجم خطأ في مقابل عربي هو "معرفي" ، فيقال: مثلاً علم النفس المعرفي Cognitive psychology وأحسب أن هذا المقابل يمكن أن ينصرف إلى أنه صفة من كلمة Knowledge بمعنى الرصيد المعرفي. ولذا ، فإن أوثر أن يكون التقابل بين المصطلحات الإنجليزية والعربية على النحو التالي:

- علم نفس العرفان أو التعرف (وليس علم النفس المعرفي) Cognitive Psychology.
- استراتيجيات التعلم Learning Strategies و"استراتيجيات العرفان" Cognitive Strategies ، ويقصد بها الطرق التي يتم بها التعرف الجديد،ويطلق عليها أحيانًا مصطلح : طرق العرفان Ways of knowing.

أما مصطلح Metacognition فإن وضع مقابل له باللغة العربية يمثل صعوبة إلى حد ما؛ وترجع هذه الصعوبة إلى الدلالة التي تعطيها السابقة (Meta) فهي تعني: ما قبل، وما بعد، وما فوق، وما بين. ولذا فإني آثرت منذ سنوات، وبعد مناقشة مطولة ومتعمقة مع بعض أعضاء هيئات التدريس من أبنائي في البلاد العربية وفي

مصر على أن أفضل مقابل لهذا المصطلح فـــي اللغة العربية هو أن نسميها **"العمليات الذهنية المصاحبة للتعلم"**، وأول من استخدام هذا المقابل "حمدان علي نصر فـــي" بحث له قمت بتحكيمه للنشر(٣٤٦).

ويشير هذا المصطلح إلى المعارف والخبرات السابقة للمتعلم، ومدى قدرته على ضبط هذه الخبرات والمعارف، وتوظيفها فـــي تعلم ما هو جديد. ويتصف هذا المصطلح بالعمومية والرخاوة، ويتصل – دائمًا – ويلّون كل عمليات التفكير التـــي يقوم بها الفرد.

وقد أجري **بحث فـــي جامعة الإسكندرية** تحت إشرافي عام ١٩٩٨ حول أثر تدريب تلاميذ الصف الأول الإعدادي على "استراتيجيات التعلم" فـــي استيعابهم للمقروء وفـــي اتجاههم نحو القراءة"(٣٤٧).

وقد عرفت استراتيجيات التعرف أو العرفان فـــي البحث المذكور بأنها العمليات التـــي تتصل بفهم المعلومات، واستداخلها فـــي الذهن، والتعامل معها بطرق تزيد التعلم، ويمكّن من استرجاعها، وهي أكثر انحصارًا فـــي تعلم ما هو جديد، ولذا فإن مصطلح العرفان أو التعرف Cognition الذي استخدم فـــي البحث يعتبر مرادفًا للتعلم Learning.

وفي هذا البحث تم تدريب المتعلمين على استخدام أربع استراتيجيات للتعلم وهي: استراتيجية التوضيح، واستراتيجية التساؤل، واستراتيجية التلخيص، واستراتيجية التنبؤ(٣٤٨).

---

(٣٤٦) حمدان علي نصر وعقلة الصمادي: "مدى وعي طلاب المرحلة الثانوية فـــي الأردن بالعمليات الذهنية المصاحبة لاستراتيجيات القراءة لأغراض الاستيعاب، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد الثاني، العدد (٦ -٧) إبريل ويوليو، ١٩٩٦.

(٣٤٧) صفاء محمد محمود إبراهيم. أثر تدريب تلاميذ الصف الأول الإعدادي على استخدام الاستراتيجيات المعرفية [العرفانية] فـــي استيعابهم للمقروء واتجاههم نحو القراءة. بحث حصلت به صاحبته على درجة الماجستير فـــي التربية بتقدير ممتاز، من كلية التربية. جامعة الإسكندرية، ١٩٩٨م.

(٣٤٨) المرجع السابق : ص ص ٣١ -٣٨.

استراتيجية التوضيح :

وتنصب هذه الاستراتيجية على تدريب المتعلمين على تحديد ما هو غامض فـــي النص المقروء: (كلمة ، جملة ، فقرة) وبذل جهد فـــي اقتراح معناه، ثم التأكد من مدى صحة الاقتراح بوسائل عدة.

ويستخدم الطالب فـــي هذه الاستراتيجية كل الدلالات التـــي يوحي بها الجزء الغامض، كما يعني باستخراج المعنى من خلال إدراكه للعلاقات ، ومعرفة دلالة السياق، وبالتركيز على الترابط الرأسي والترابط الأفقي فيما يقرأ. ويتأكد الطالب من صحة مقترحه، فـــي تأمل المعنى المقترح، ومدى اتساقه مع السياق، أو من خلال مراجعة المعاجم، أو بسؤال المعلم، أو أيٍّ من أهل المعرفة فـــي مجاله، وقد يتحاور حوله مع زملائه فـــي غرفة الدرس.

استراتيجية التساؤل:

وفيها يعني المدرس بتدريب المتعلمين على تحويل المضامين التـــي يقرؤونها إلى إجابات عن أسئلة يصوغونها هم، ويربطونها بمعارفهم السابقة، ويقيمون هذه المضامين فـــي حركة دائرية دائمة من السؤال والجواب. وفـــي هذا الصدد يُدرب الطلابُ على صياغة أسئلة، مستخدمين أدوات الاستفهام: من؟ وماذا ؟ ومتى ؟ أين؟ ولماذا؟ وما العلاقة؟ ويوجه المتعلم هذه الأسئلة إلى ذاته – أو إلى زميل له فـــي الصف، حيث يقسم طلاب الصف إلى مجموعات "مثاني" من الطلاب.

وفـــي هذه الاستراتيجية يتدرب المتعلمون على دقة صياغة السؤال، ويكتشفون مدى استيعابهم لما يقرؤون؛ والفشل فـــي الإجابة عن سؤال ما متصلٍ بالنص يعني عدم استيعابهم أو ضعف استيعابهم.

استراتيجية التلخيص :

وفيها يدرب التلاميذ على التركيز على القضايا والأفكار المهمة فيما يقرؤون، وعلى تجاوز التفصيلات، وتكوين نص جديد متماسك يضارع النص المقروء. ومن

خلال هذه الاستراتيجية يتدرب التلاميذ على تمييز الأفكار الرئيسية من الفرعية، وعلى تكوين بنية هرمية للنص المقروء ؛ تعرض في تنظيم منطقي متدرج ، ويمكن للطالب أن يتدخل في النص الذي يبنيه من الأصل؛ بوضع كلمات الربط المناسبة في الملخص الذي يعده، واستخدام الكلمات والجمل المفتاحية، سواء من النص أو من بنائه هو.

استراتيجية التنبؤ :

وتنصب الجهود فـــي هذه الاستراتيجية على تنبؤات يقوم بها الطالب من مجرد قراءة عنوان الكتاب أو عنوان النص؛ وذلك بوضع فروض لما يمكن أن يقال فـــي الكتاب أو فـــي الموضوع، استنادًا إلى خبراته المعرفية السابقة، ويمكن أن يضع فروضًا يتنبأ فيها بما يمكن أن يقال فـــي فصل تال من الكتاب، أو ماذا يتوقع من أحد الشخوص أن يقول أو يفعل، وتزداد أهمية هذه الاستراتيجية فـــي قراءة القصص والروايات القصيرة والطويلة على سواء.

ومن مزايا هذه الاستراتيجية أنها تدرب الطلاب على تحديد ما يتنبأ به (سمات لشخوص، دوافع للعمل أو القول، تطور لحدث أو أحداث) ثم تدربهم على صياغة الفرض، ومحاولة التأكد من صحته أو بطلانه من أجزاء النص المقروء. ومن هذا التدريب يتضح للطلاب أن بعض تنبؤاتهم ليست مطابقة لظاهر النص المقروء، وهذا يدفعهم إلى إعادة القراءة لصنع تنبؤات جديدة.

وجدير بالذكر هنا أن تصنيف الاستراتيجيات فـــي البحث الذي نتحدث عن نتائجه ليس تصنيفًا جامعًا مانعًا؛ أي أن هذه الاستراتيجيات تتعاضد ولا تتنافر.

كيف يتم التدريب على هذه الاستراتيجيات ؟

روعي فـــي تدريب المعلمين والمعلمات فـــي مجموعتي هذا البحث، وفـــي تدريبهم للطلاب على استراتيجيات التعلم ما يلي:

(١) أن المتعلمين فـــي تدريبهم على استراتيجيات التعلم يوظفون عمليات للتفكير، يحددون مواضع الغموض، ويقترحون لها معاني وتفسيرات، ويراجعون مدى

صحة مقترحاتهم، ويميزون بين الأفكار الصريحة والضمنية، والقضايا الرئيسية والفرعية، ويلخصون ويتنبأون . . . وهنا تصدق مقولة إن التعليم في داخل قاعة الدرس جسر بين التدريس الذي يقوم به المعلم، والتعلم الذي ينهض به المتعلم.

(٢) يتحول دور المعلم في تدريس هذه الاستراتيجيات من الدور التقليدي الذي يتمثل في أنه : العالِم، العارف، الحاكم، والمتحكم، والمقوِّم للموقف التعليمي إلى دور المُيسر والمُنسِّق والمستشار ، والدافع إلى التعلم، والمحاورة.

(٣) ويتحول دور المتعلمين من سلبية الاستقبال من المعلم إلى إيجابية النشاط، والفعل الفردي المستقل والتعاوني؛ بصورة تؤدي إلى تحقيق التلاميذ لذواتهم، وتدريبهم على تحمل مسئوليات أكبر وأوسع في التعلم، فرادى أو أعضاء في مجموعات صغيرة أو كبيرة . . وهذا من شأنه أن يزيد في ثقتهم بأنفسهم ، ويؤدي إلى نجاح يدفعهم إلى نجاحات أكبر.

أبرز نتائج هذا البحث:

(١) أكدت نتائج هذا البحث أن تدريب الطلاب على استخدام استراتيجيات التعلم أثر تأثيرًا إيجابيًا ملحوظًا وذا دلالة إحصائية عالية في استيعابهم لما يقرؤون[٣٤٩].

وتم عزو هذه النتيجة إلى المتغير المستقل في البحث وهو استراتيجيات التعلم وما اتصل به من تدريبات بذل فيها المتعلمون جهدًا ذاتيًا، واقتصر فيها دور المعلم على الحوار وتقديم الاستشارة.

وثبت من نتائج هذا البحث تفوق طلاب المجموعة التجريبية في كل العمليات الجزئية والعمليات التكاملية، والعمليات الكلية.

---

(٣٤٩) المرجع السابق ، ص ص ١١٢ -١١٤.

(٢) وثبت من نتائج هذا البحث أن المجموعة التجريبية فـــي البحث قد تفوقت على المجموعة الضابطة المناظرة لها فـــي توظيف العمليات الذهنية المصاحبة للتعلم، الجديد، وتضمن قياس العمليات (Metacognitive Processes) الذهنية المصاحبة القدرة على: التخطيط، والضبط، والتقويم والمعرفة الشخصية[٣٥٠].

(٣) ليست هناك فروق ذات مغزى إحصائي فـــي استيعاب المقروء لدى المجموعة الضابطة في البحث، يمكن نسبتها إلى النوع (ذكور / إناث)[٣٥١].

(٤) الذكاء عامل فارق فـــي مدى استيعاب المقروء، حيث دل التحليل الإحصائي للنتائج فـــي المجموعة التجريبية على أن التلاميذ الذين تقع درجات ذكائهم فـــي الأرباعي الأعلى من اختبار الذكاء تفوقوا بدرجة ملحوظة وبفارق ذي مغزى إحصائي مرتفع على نظرائهم فـــي الأرباعي الأدنى فـــي اختبار الذكاء[٣٥٢].

(٥) أكدت نتائج البحث أن المجموعة التـــي تم تدريبها على استراتيجيات التعلم تفوقت على المجموعة الضابطة فـــي مقياس الاتجاه نحو القراءة، بفروق ذات مغزى إحصائي مرتفع[٣٥٣].

(٦) وأكد البحث أنه ليست هناك فروق فـــي الاتجاه نحو القراءة بين الذكور والإناث، أي أن النوع ليس عاملاً حاسمًا فـــي الاتجاه نحو القراءة[٣٥٤].

---

(٣٥٠) المرجع السابق: ص ص ١١٨-١١٩.
(٣٥١) المرجع السابق : ص ١٢٠.
(٣٥٢) المرجع السابق، ص ١٢١.
(٣٥٣) المرجع السابق، ص ١٢٢.
(٣٥٤) المرجع السابق، ص ١٢٤

وقد خلصت الدراسة المذكورة إلى التوصية بضرورة أن يعي معلمو اللغة العربية أهمية تدريس **استراتيجيات التعلم** للطلاب، وأن يدربوا طلاهم عليها؛ لأنها أداة فعالة فـــي استيعاب المقروء، ولأنها ذات أكثر كبير فـــي استثارة عمليات التفكير لدى الطلاب وتنميتها، وتوظيفها ، وتلك هي الغاية النهائية لنظام التعليم المدرسي.

نموذج مقتـــرح:. .

بعد هذه الرحلة الطويلة فـــي سبيل بيان أهمية العمليات الفكرية التـــي يقوم بها المتعلمون، والتـــي من شأنها تغيير أفكارهم ، وزيادة فاعليتهم العقلية، وتفعيل كفاءاتهم الاجتماعية، يبقى سؤال: ألا يمكن اقتراح نموذج لعمليات التدريس يتأتى من خلاله التأثير فـــي عمليات التفكير؟ هذا السؤال يجعل المرء يستحضر النموذج القديم "نموذج هربرت" الذي كان يركز على أن الهدف الأسمى للتدريس، هو نقل المعرفة "ونموذج ديوي" الذي جعل غاية التدريس "تنمية التفكير"، وإن كان قد حصر النموذج فـــي إحدى العمليات التـــي تنمي التفكير؛ طريقة حل المشكلات.

وسوف أحاول فـــي هذا الجزء أن اقتحم موضعًا تكثر فيه وجهات النظر، وتتنافر أحيانًا، أو يشتد فيها الجدل لدرجة الاحتراب. وأعني بهذا اقتراح خطة عامة للتعليم (Instruction) بوصفه جسرًا بين التدريس والتعلم؛ خطة تقترب فـــي بنيتها الشكلية فقط، وليس فـــي مضمونها، من نموذج "هربارت" ونموذج "ديوي". نعم سأقوم على صياغة نموذج مقترح للتدريس بوجه عام، فـــي **إطار قوامه :** خصائص الثقافة الإسلامية التـــي قدمتها فـــي الفصل الثاني من هذا الكتاب، وسداه ولحمته خيوط منتقاة من الدراسات الفلسفية، والدراسات "التربونفسية" والاجتماعية، وأصباغه خليط من كل ما قدمت مضافًا إليه خبراتي الشخصية.

ووصف هذا النموذج الذي أقترحه بأنه عام يعني أنه يمكن الاسترشاد به فـــي وضع خطة لتدريس أي درس أو وحدة دراسية أو نشاط يدخل فـــي نطاق أعمال المدرسة. وعلى المتخصصين فـــي الأنظمة المعرفية المختلفة (اللغات، العلوم، الرياضيات، المواد الاجتماعية، الفنون) من المنظرين والممارسين أن يضيفوا إليه، أو

ينقصوا منه، أو يعدلوا فـــي أجزائه وفقًا لما تقضي به طبيعة المادة أو النشاط الذي يعلمونه . . .

واعتبر مهادًا ضروريًا للنموذج المقترح أن أنبه إلى أن الموقف التعليمي الجمعي الذي يمارس فـــي مؤسسات التعليم النظامي موقف معقد إلى درجة كبيرة؛ وعماده:

(أ) بنية تعليمية لمادة أو نشاطات أو مهارات تعلّم، وتتباين بنيات ما يتعلم لدرجة كبيرة، لكي تحقق فـــي المتعلمين أهدافًا قريبة وأخرى بعيدة، وهي أهداف يمتزج فيها النفع الفردي بالصالح العام للأسرة وللمجتمع والإنسانية.

(ب) متعلمون ذوو بنية "عقلوجدانية" تتسامى وتتنامى من خلال إعمالها وتشغيلها بطرق مختلفة؛ وهؤلاء المتعلمون ليسوا آنية فارغة تملؤها المدرسة بما تشاء وكيف تشاء؛ ولكنهم بشر فطرهم خالقهم – جل علاه – على قابليات – بدنية وعقلية واجتماعية – تتسم بالتطابق فـــي النوع، ولكنها تختلف فـــي الدرجة، وقد نشيء هؤلاء المتعلمون فـــي بيئات تتفاوت فـــي قدراتها الثقافية والاقتصادية والاجتماعية؛ ولذا فإن الفروق الفردية بينهم مشهودة، ويجب اعتبارها فـــي وضع خطة لتعليمهم.

(ج) استراتيجية التدريس: وهي ليست مرادة لذاتها؛ وإنما هي مرادة لاستنفار وتحريك القوى الكامنة فـــي المتعلمين – فـــي كافة مراحل التعليم – من الروضة وحتى الحصول على أعلى درجات التأهيل. وتتمثل هذه القوى فـــي عمليات التفكير التـــي قدمنا أمثلة لها فيما سلف.

تلك هي المعالم الرئيسية التـــي يجب أن تؤخذ فـــي الاعتبار عند وضع خطط التدريس، ومن شأنها أن تؤدي إلى تباين تلك الخطط، ولكن تباينها هذا لا يمنع من رؤيتها من منظور عام، وهذا ما سوف نضطلع به.

وثمة ملمح مهم يجب أن ألفت الانتباه إليه، وهو أن الخطوات التـــي تضمنها نموذج "هربارت" وكانت خمسة، ونموذج "ديوي" وكانت خمسة أيضًا - !!! يجب ألا

تؤخذ على أنها تتابع خطي مستقيم، وإنما ينبغي أن ينظر إليها على أنها منظومة دائرية تبدأ بإحداها، وقد تعود إليها، لإيضاح ما تلاها، أو لإيضاح الخطوة التـــي بدأت بها ذاتها.

النموذج المقترح . .

التعليم معبر بين التدريس والتعلم

١- ركيزته :

ركيزة النموذج الذي نقدمه إيمان بالله الواحد الأحد ورسله وكتبه أجمعين، وبالإسلام "الدين" – عقيدة وشريعة وسلوكًا، ويقين بأن الإنسان هو أكرم خلق الله؛ ولذا استعمره فـــي الأرض، وسخر له ما عداه فـــي الوجود، ليستخدمه وينميه فـــي حدود ما شرع الله. وتنمية الإنسان عمادها التربية المتكاملة – بدنية وعقلية ودينية واجتماعية – وهي فريضة ، بنص ما قاله نبي الإسلام r : "طلب العلم فريضة على كل مسلم"[٣٥٥]؛ للوفاء بعهد الاستخلاف؛ فما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب . . ويرتكز التعليم فـــي الإسلام على تنمية وعي الأجيال الناشئة بحقائق الوجود الكبرى: من خالق قيوم مدبر، وكون منتظم مسخر، وإنسان ذي رسالة فـــي الحياة الدنيا؛ وهي دار ابتلاء ؛ تمهد لحياة جزاء فـــي الآخرة.

وغاية التعليم هي زيادة وعي الإنسان بذاته، وبالسنن والقوانين التـــي تحكم الوجود الطبيعي والوجود الاجتماعي اللذين يكتنفانه ، والتعليم فـــي الإسلام عمل يمتد عبر حياة الأفراد والأمم؛ إعمالاً لقول الرسول r : "الناس عالم ومتعلم، ولا خير فيما بعد ذلك"[٣٥٦].

وتعليم النشء حق لكل فرد، وواجب اجتماعي على الأسرة والجماعة والدولة؛ دونما تفرقة – وفقًا للنوع أو الدين أو العرق أو الأصل القومي أو القدرة المالية –

---

(٣٥٥) رواه ابن ماجه وابن عدي والبيهقي والطبراني والخطيب.
(٣٥٦) رواه الدرامي.

وينبغي أن يستهدف التعليم في المجتمع الإسلامي المنفعة والعمل بما يتم تعليمه ، فقد روي عن حبيب بن عبيد عن الرسول r قوله " . . . تعلموا العلم وانتفعوا به ولا تعلموه لتتجملوا به . . . "[٣٥٧].

ويعتمد النموذج الذي نحن بصدد تقديمه – هنا – على افتراض مغزاه: أن التعليم Instruction موقف للتواصل العقلي؛ يقوم فيه معلم بالتدريس"، وينهض فيه متعلمون بالتعلم، وأحداث التدريس وأحداث التعليم معًا أفعال يكتنفها سياق زمكاني اجتماعي. يجب اعتباره في تخطيط التعليم Instruction وتنفيذه، وكل فرد في هذا الوصال العقلي مجزئٌ بعمله هو.

٢- مكوناته :

يتألف النموذج الذي نقترح إقامته على الركيزة السابقة من خمس مكونات هي:

١ - التهيئة Orientation .
٢ - الوصف Description.
٣ - التفسير Interpretation.
٤ - تنمية المهارات Developing skills .
٥ - تعميق الميول وتدعيم الاتجاهات الإيجابية.

والشكل التالي يمثل تبسيطًا لمكونات هذا النموذج (انظر الشكل المرفق).

وإليك توضيحًا لهذه المكونات، وللعلاقات بينها، ووظائف كل منها في تحقيق الغايات المبتغاة من جعل التعليم Instruction جسرًا يربط التدريس بالتعلم.

بنية الشكل:

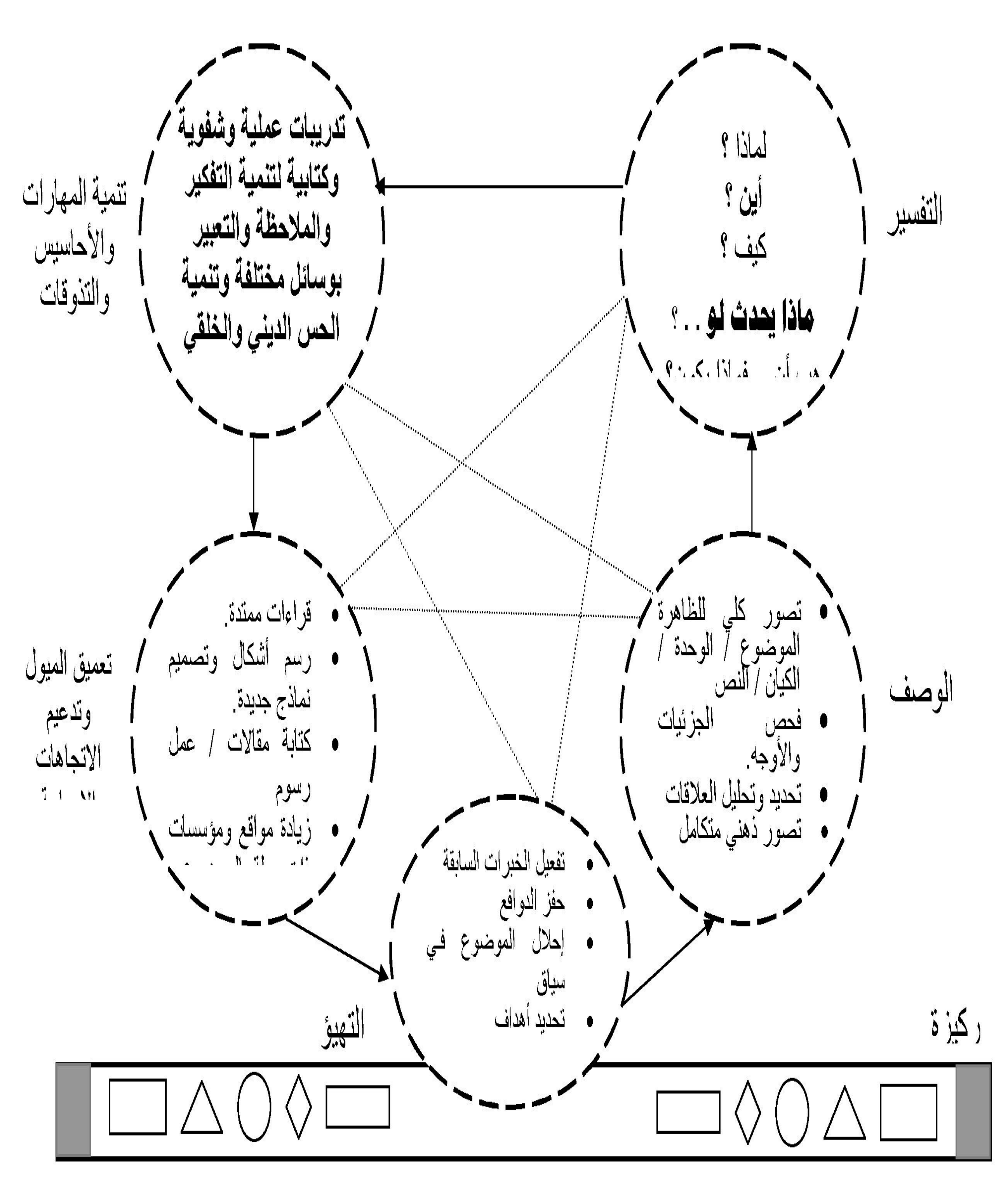
- أسس الشكل على **ركيزة** أوضحناها في الفقرة السابقة، ويمثلها المستطيل الصلب الذي تعتمد عليها دوائر مكونات النموذج، والرسوم المختلفة في داخل الركيزة ترمز إلى اختلاف طبيعة المفردات التي تكوّن الركيزة.

---

(٣٥٧) رواه الدرامي.

- مكونات النموذج ترمز إليها الدوائر الخمس المؤسسة على الركيزة، ويقرأ النموذج مبتدئيًا بألصق دائرة بالركيزة، وهي ما وصفناها بالتهيؤ، وتتابع القراءة فـــي اتجاه عكس حركة عقارب ا لساعة.

- انفتاح دوائر مكونات النموذج ترمز إليه الخطوط المقطعة فـــي محيط كل دائرة، وتقطيعها يعني أن هذه الدوائر منفتحة دائمًا لما يأتيها من السياق المكاني والزماني والاجتماعي والمهني. والخطوط المتقطعة بين المكونات أريد بها أن تشير إلى نفي المسار الخطي المستقيم بين هذه المكونات؛ وتأكيد الاتصال الدائري والمتقاطع بين الدوائر.



شكل يوضح جعل التعليم جسراً بين التدريس والتعلم

وفيما يلي بيان لوظائف مكونات النموذج:

١ - التهيؤ :

وقد قصد به أن يخطط الموقف التعليمي، وأن ينفذ؛ مبتدئًا بالتهيؤ، والتهيؤ — لغة — التأهب للأمر ، وإعداد السياق والنفوس لمزاولة أعمال ذات أهمية وخطر. ولهذه الخطوة فـــي تخطيط الموقف التعليمي ثلاث وظائف:

أ) إثارة العمليات الذهنية السابقة للمتعلمين؛ بمعنى إثارة ما لديهم من خبرات ومعارف وتصورات عن موضوع يراد لهم أن يتعلموه.

ب) حفز الدوافع الداخلية والخارجية لدى المتعلمين لتشغيل عقولهم فـــي عمليات "عقلوجدانية" ذات صلة بموضوع التعلم (نظام — ظاهرة — حالة — كيان — نص — تنظيم — علاقات — مواقف . . . إلخ)

ج) إحلال موضوع التعلم فـــي سياق يوحي للمتعلمين بأهداف تعلمه (مكاني — علمي وتقني — اجتماعي ومهني . . . وهكذا).

وسبل تحقيق هذه الوظائف عدة منها (مثلاً):

- أسئلة تثير الخبرات والمعارف السابقة فـــي الموضوع.
- ذكر خبر أو حالة أو حادثة تتصل اتصالاً وثيقًا بالموضوع من الواقع المحلي أو الإقليمي أو العالمي.
- الحديث عن فيلم أو مسلسل أو برنامج تليفزيوني يتصل بالموضوع.

ويحرص المعلم فـــي هذه الخطوة على تشجيع المتعلمين على التفكير والتعبير، ويقف مما يقولون موقف: المستمع، والمحاور ، والمشير.

٢- الوصـف :

فـــي هذه الخطوة يتم عرض الموضوع ، وذلك بالتساؤل عن ماهيته الكلية، ومكوناتها الجزئية، ووظيفة كل مكون فـــي الوظيفة الكلية التـــي يؤديها الموضوع.

وهنا يدعو المعلم المتعلمين إلى الملاحظة الدقيقة لأوصاف الموضوع فـــي أبعاده المختلفة وإلى التعبير عنها كما تبدو لهم. . . ويدعي المتعلمون إلى توخي الدقة فـــي الملاحظة، والموضوعية فـــي التعبير، واستخدام المفاهيم فـــي التعبير عن المحسوسات ، كما يمارسون فـــي هذه الخطوة عمليات التحليل والتصنيف للأحداث والظواهر والأقوال، والكشف عن البنية السطحية الظاهرة لموضوع التعلم.

٣- التفسير :

وينصب الجهد فـــي هذه الخطوة على تفعيل العمليات العقلية لدى المتعلمين؛ وذلك بالتساؤل عن الأسباب التـــي أدت إلى أن يكون الموضوع على الحال التـــي هو عليها. ويستخدم المتعلمون التساؤل مع أنفسهم، ويستخدمه المعلم معهم جميعًا أو مع مجموعات صغيرة منهم باستعمال الكلمات المفتاحية للسؤال ، أعني أدوات الاستفهام : ماذا؟ من؟ كيف؟ أين؟ لماذا ؟ ماذا تتوقع لو . . . ؟ افترض أن . . . فماذا يحدث؟ ما الأسباب؟ ما أوجه الشبه ؟ ما نواحي الاقتران؟ ما المزايا ؟ ما النواقص؟ كيف يمكن التغلب على الصعوبات . . . وهكذا . . .

وفـــي هذه الخطوة، وفـــي جميع الحالات يعتمد المعلم على أسلوب الحوار بينه وبين المتعلمين ، وبين المتعلمين بعضهم بعضًا، ويتوقع من جعل الحوار هو أسلوب التدريس السائد أن يكتسب الطلاب آداب الحوار وقواعده ، وأن ينمّي لديهم الاتجاه نحو احترام الآخر، وتقدير رأيه – وأن يكن مخالفًا لما يراه المحاور وأن تنمي فيهم الأساليب المختلفة للتعبير عن الرأي ، أو إيضاح الرؤية.

٤- تنمية المهارات :

الغرض الأساسي فـــي هذه الخطوة هو صقل قدرات المتعلمين، وتنمية المهارات العقلوجدانية، ومهارات الأداء العقلي للأعمال والمهمات، ولتحقيق الغاية من هذه الخطوة فإن على المعلم أن يهتم فـــي تخطيط الوحدة أو الدرس بإعداد مجموعة من التدريبات التـــي يهدف كل واحد منها إلى غرض محدد مثل: التمييز بين معاني الكلمات والمفاهيم ومعرفة المترادفات والمتضادات وبيان ما له علاقة بالموضوع، وفرزه

مما ليس ذا صلة بالموضوع، وتمييز الصواب من الخطأ فـــي الأقوال والأفعال والقرارات، والتعبير عن الواقع أو الرأي باللفظ وبالرمز الرياضي ، وبالرسم، والقدرة على استنتاج ما بين السطور، ومعرفة الافتراضات الأساسية التـــي بنيت عليها حالة أو رأي أو قرار، ومهارات القراءة، ومهارات قراءة الخرائط، ومهارات التذوق، ومهارات النقد . . وهكذا.

وتتنوع التدريبات التـــي يراد منها صقل القدرات وتنمية المهارات بين التدريبات الشفوية والعملية والكتابية.

٥- تعميق الميول وتدعيم الاتجاهات :

فـــي ضوء أن التعلم عملية ممتدة مدى الحياة، وفـــي سبيل حفز المتعلمين على أن يدابوا على التعلم الذاتي – يقترح أن يكون نموذج التعليم الذي يسد الثغرة بين التدريس والتعلم نموذجًا مفتوح النهاية، وذلك بأن يسلِّم تعلم أي وحدة أو أي موضوع إلى فتح مجالات جديدة لزيادة التعلم. ويلِّح على ذهني مثال يقع فـــي مجال تعليم العبادات، الذي يخصص فيه وقت لمعرفة شروط أداء الصلاة (مثلاً) ففي هذا الموضوع يتم تأكيد أن "الوضوء" شرط لصحة الصلاة . . . وأتصور أن تعميق الميول وتدعيم الاتجاهات الإيجابية لدى المتعلمين لابد أن يمتد وبتعمق لإكساهم معارف جديدة ، ولترسيخ اتجاهات إيجابية نحو "النظافة" بوصفها أمرًا ضروريًا فـــي حياة الأفراد، والأماكن ، وهي أمر ضروري لسلامة الأحياء السكانية، والسبيل إلى هذه السلامة أعمال يجب أن يتجنبها الأفراد ، كإلقاء القاذورات فـــي الشوارع، وتلويث موارد الماء، وتلويث الهواء ، ويمكن أن تعمق ميول المتعلمين فـــي مراحل مختلفة للتعليم حتى تصل اهتماماهم إلى البحث عن الأسباب التـــي جعلت الولايات المتحدة الأمريكية ترفض التوقيع (أو تسحب موافقتها) على معاهدة دولية تهدف إلى تقليل كثافة تلوث الفضاء. وأتصور أن يكون تعميق الميل ودعم الاتجاهات الإيجابية من خلال ما يلي:

- قراءات موجهة.

- جمع معلومات من الصحف وأجهزة الإعلام المختلفة عن التلوث فـي صوره المختلفة: الأرض ، والهواء، والماء، والفضاء.
- ندوات حول موضوعات تتصل بالبيئة، والوقاية من الأمراض المعدية.
- بحوث يقوم بها الطلاب حول هذا الموضوع، ونحو ذلك.

ويهمني بعد عرض هذا النموذج أن أنبه إلى ما يلي:

- ليس مطلوبًا ولا معقولاً أن تنجز خطوات هذا النموذج فـي كل حصة دراسية زمنها ٤٥ دقيقة على النحو المعمول به فـي المدارس الآن . . . وعكس هذا هو المراد، بمعنى أن خطوة التهيؤ أولى خطوات النموذج قد تستغرق حصة بأكلها، وقد تستغرق ثلاث أو أربع حصص .. ولا ضرر فـي هذا ولا ضرار؛ إلا "نطاعة" بعض نظم التعليم فـي العالم التـي تريد أن تحول المعلم إلى مدرس آلي . وأن تحول المدارس إلى مصانع لصنع قوالب إنسانية هشة . . . إن مرحلة التهيؤ هذه ليست "تحلية" لهذا النموذج، وإن الوظائف التـي تؤدي فـي هذه الخطوة – على النحو الذي ذكرناه – تقع فـي قلب عملية التعلم وتكفل حفز المتعلمين وحشد قواهم العقلية والوجدانية لتعلم موضوعات جديدة، ومن شأن هذه الخطوة أن تجعل المتعلمين مستعدين لتعديل تصوراهم السابقة عن موضوع الدرس إذا ثبت لهم خطأ هذه التصورات.

- والنموذج الذي قدمناه – ومثله معه – يحتاج إلى تصور جديد لطبيعة المعارف التـي تدرس فـي المدارس، ومغزاها بالنسبة للمتعلمين، وجدواها بالنسبة للمجتمع، وهذا عمل يجب أن تتعاون فيه كليات إعداد المعلم، مع الهيئة المركزية، ومع المعلمين. وأنا واعٍ تمامًا بأن التيار السائد فـي إدارة التعليم فـي العالم العربي لا يشجع على تبني هذا النموذج . . . وقد أردت بعرضه هنا أن أقدمه للمعنيين من المنظرين والممارسين الذين يؤمنون بضرورة تطوير الممارسات التعليمية . . . ولا يحسبن أحد أن مثل هذا النموذج "اختراع عبقري" وأؤكد أن هذا النموذج قد وضع موضع التطبيق فـي مصر بصورة أوسع وأكثر جدوى. وتمثل هذا التطبيق

فيما كنا نسميه فـــي بداية خمسينيات القرن العشرين "المعسكرات الدراسية" التـــي كنا ننظم فيها معسكرًا دراسيًا لطلاب كل صف فـــي المرحلة الثانوية لمدة أسبوعين. ينتقل فيها الطلاب للإقامة فـــي خيام بفناء إحدى المدارس أو إحدى الساحات فـــي إحدى القرى؛ وقد شاركت فـــي معسكرين أقيم أحدهما بقرية "سنورس" بمحافظة الفيوم، وأقيم الثاني فـــي "إدكو" إحدى المدن المتوسطة فـــي محافظة البحيرة. وكان العمل فـــي هذه المعسكرات ينصب على دراسة ميدانية لأحوال بعض القرى: ديموجرافيًا واقتصاديًا (زراعة ، وصناعة ، وحرف)، واجتماعيًا، وثقافيًا من خلال دليل عمل أعد مسبقًا، ويقوم كل فريق من الطلاب بإرشاد أحد المعلمين بدراسة كافة الجوانب السكانية والصحية والزراعية والتجارية فـــي القرية، ويكتبون عنها تقارير فردية وأخرى جماعية، ويحصلون من خلال هذه الدراسة على عينات: للحشرات، والتربة، والطيور، والأزياء، والأدب الشعبي، ومنتجات الحرف الخفيفة. ويقيمون بعد المعسكر معرضًا يعرضون فيه إنتاجهم العلمي والأدبي والفني فـــي هذا المعسكر؛ الذي كان امتدادًا وتعميقًا للمعارف وطرق البحث، وترسيخًا للاتجاهات الإيجابية التـــي كان يهدف التعليم فـــي المدرسة النموذجية بالأورمان إلى تحقيقها . . .

* * *

وأحسب أن ما قلناه هنا عن عمليات أو استراتيجيات التعلم التـــي يجب أن يتوجه التدريس فـــي المدارس إلى تعليمها للطلاب يتطلب أن نذكر أمثلة لما يمكن أن يصنع — فـــي ضوء هذا النموذج وفـــي إطار خصائص الثقافة الإسلامية — فـــي بعض المواد والأنشطة التـــي تمارس فعلاً فـــي المدارس . . . وقد سبق أن قدمنا ما يمكن أن يكون مثالاً فـــي تعليم اللغة العربية، ونعني به بحث الماجستير الذي أشرفت عليه فـــي جامعة الإسكندرية[٣٥٨].

---

(٣٥٨) راجع ص ص ٢٥٣-٢٥٨ فـــي هذا البحث.

وبقي أن نضيف أمثلة أخرى هنا فـــي التربية العلمية، وفـــي التربية الاجتماعية، وفـــي التربية الفنية..

المثال الأول : فـي التربية العلمية :

فـــي مناهج التعليم فـــي المرحلة الإعدادية بجمهورية مصر العربية وحدة تعليمية مقررة على طلاب الصف الثاني الإعدادي (المتوسط فـــي بعض البلاد) تحت عنوان: "الكائنات الحية والبيئية والإنسان".

البيئة – لغة – اسم من باء، والبيئة والمباءة والباءة: مترل القوم ، وفـــي القرآن الكريم: **{وَالَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَنُبَوِّئَنَّهُمْ مِنَ الْجَنَّةِ غُرَفاً}**(٣٥٩).

وفـــي التخطيط لتدريس هذه الوحدة ، وفـــي عمليات التدريس ذاهما، وفـــي الأعمال التـــي تسبق الموقف التعليمي توضع محتويات المنهج، وتُعدّ المواد التعليمية (الكتب المقررة والتدريبات وأدلة المعلمين) وعلى كل من يتصدون لواحد من هذه الأعمال أن يتذرعوا فـــي إنجاز متطلبات التخطيط لتدريس الوحدة ومتطلبات تدريسها بالخصائص الأساسية للثقافة الإسلامية التـــي أوضحناها فـــي الفصل الثاني من هذا الكتاب، ونذكر بها هنا ؛ فـــي صورة ما يقتضيه كل منها فـــي إنجاز ما يسبق الموقف التعليمي وما ينبغي أن يمارس فـــي الموقف التعليمي ذاته:

- محور هذه الوحدة – من منظور الثقافة الإسلامية – هو حكمة الله سبحانه وتعالى، خالق الكون، ومدبره، والقيوم عليه، ومجالي هذه الحكمة وحدة هذه النظم برغم تنوعها، وما يتبدى فيها جميعًا من "تغير" ، و "إتزان"، سواء؛ فـــي ذلك: الغلاف الجوي والغلاف الصخري ، والغلاف المائي، والغلاف النباتي، والغلاف الحيواني، والغلاف البشري. وفـــي هذه الآيات جميعها يجب أن تدرس بنياهما لمعرفة ماهياهما وكيفياهما وهذا هو ما تنص عليه مناهج العلوم بعامة، ومناهج علوم البيئة بخاصة. والقسمة المفقودة فـــي كثير من المواقف التعليمية هي أن يتخذ توازن هذه النظم، وجريها على سنن من خلق الله

---

(٣٥٩) السورة: ٢٩ العنكبوت: ٥٨، وانظر لسان العرب لابن منظور فـــي مادة "باء".

لا تبديل لها، فرصةٌ لترسيخ إيمان الطلاب بالله الواحد الأحد، الفرد الصمد، الذي لا شريك له، وليس له كُفُواً أحد، في تسيير هذا الكون.

ولذا ينبغي أن يستغل كل ما يتعلمه الطلاب في هذه الوحدة في تدعيم هذا الإيمان، وأن يدعى الطلاب داخل – متطلبات هذه الوحدة – إلى أن يتوجوا دراساتهم لهذه الأنظمة بأن يتأملوا مع معلميهم قول الحق تبارك وتعالى :

{خَلَقَ السَّمَاوَات بغَيْرِ عَمَد تَرَوْنَهَا وَأَلْقَى في الأَرْضِ رَوَاسيَ أَنْ تَميدَ بكُمْ وَبَثَّ فيهَا منْ كُلِّ دَابَّة وَأَنْزَلْنَا منَ السَّمَاء مَاءً فَأَنْبَتْنَا فيهَا منْ كُلِّ زَوْج كَريم هَذَا خَلْقُ اللَّه فَأَرُوني مَاذَا خَلَقَ الَّذينَ منْ دُونه بَل الظَّالمُونَ في ضَلالٍ مُبينٍ} [(٣٦٠)].

في دراسة الماء يتم التركيز على ضرورة الماء لتركيب أجسام جميع الكائنات الحية: النباتية والحيوانية، وفي ختام الدراسة للماء يربط كل ما تمت دراسته بقول الله سبحانه وتعالى :

{وَأَنْزَلَ منَ السَّمَاء مَاءً فَأَخْرَجَ به منَ الثَّمَرَات رزْقاً لَكُمْ } [(٣٦١)].

{وَجَعَلْنَا منَ الْمَاء كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ} [(٣٦٢)].

{قُلْ أَرَأَيْتُمْ إنْ أَصْبَحَ مَاؤُكُمْ غَوْراً فَمَنْ يَأْتيكُمْ بمَاءٍ مَعينٍ} [(٣٦٣)].

ويدعى المتعلمون إلى دراسة الوسائل والأعمال الملوثة للماء وأخطارها على الأسماك والحيوان والنبات والإنسان، ويتحاورون حول أخطارها، وحول الأمراض التي يسببها تلوث الماء، وتلوث الطعام، وتلوث الهواء، وتلوث الفضاء، وتتاح لهم فرص واسعة لاقتراح سبل التغلب على العادات السلوكية القبيحة التي يدأب عليها

---

(٣٦٠) السورة : ٣١ لقمان: ١٠٢-١٠٣

(٣٦١) السورة : ٢ البقرة : ٢٢.

(٣٦٢) السورة : ٢١ الأنبياء : ٣٠.

(٣٦٣) السورة : ٦٧ الملك : ٣٠.

بعض الناس لإفساد البيئة. ويلفتُ انتباههُم إلى المفارقة الغريبة التـــي يمثلها بعض الناس الآن بالنسبة للبيئة؛ فبدلاً من الوفاء بمتطلبات العمران والسلامة والصحة للفرد وللمجتمع وللأمة؛ للوفاء بعهد الاستخلاف – صار الإنسان مفسدًا للبيئة، ملوثًا لمصادر الحياة فيها.

وفـــي هذه الوحدة ومثيلاتها مجال واسع ليتعرف المتعلمون على رؤية الإسلام للنظافة فـــي مستوى الفرد والأسرة والمجتمع، وكل ما يتصل **"بالصحة الوقائية"**، وشواهد ذلك كثيرة منها ما يلي:

قول الرسول r : "مضمضوا من اللبن فإن له دسمًا"(٣٦٤).

وقوله – أيضًا – "لا عدوى، ولا هامة، ولا صفر، وفِرَّ من المجذوم كما تفر من الأسد"(٣٦٥).

وما رواه أسامة بن زيد عن الرسول r : "إذا سمعتم بالطاعون فـــي أرض فلا تدخلوا عليه، وإذا وقع وأنتم فـــي أرض فلا تخرجوا فرارًا منه"(٣٦٦).

وثابت أن الرسول r " نهى عن الشرب من ثُلْمَة القدح، وأن ينفخ فـــي الشراب"(٣٦٧). (ثُلْمة القدح= الإناء الذي به شقوق وكسور يمكن أن تتجمع فيها الجراثيم).

وفـــي ضرورة المحافظة على البيئة نقية سليمة صالحة للاستعمال نهى الرسول r عن البول فـــي الماء سواء أكان جاريًا أم راكدًا :

"نهى الرسول عن البول فـــي الماء الجاري"(٣٦٨).

---

(٣٦٤) عن ابن عباس وسهل بن سعد فـــي سنن أبي داود.

(٣٦٥) فـــي صحيح البخاري ومسلم.

(٣٦٦) فـــي صحيح البخاري ومسلم وسنن النسائي.

(٣٦٧) فـــي صحيح الإمام البخاري وفـــي سنن أبي داود عن أبي سعيد.

(٣٦٨) رواه الطبراني فـــي الأوسط، عن جابر وقال إنه حسن.

وكذلك "نهى الرسول عن البول فـــي الماء الراكد"[٣٦٩].

وعن توازن الإنسان فـــي الغذاء، طلبًا للسلامة، وتجنبًا لكثير من الأمراض جاءت آيات كثيرة وأحاديث عدة؛ يجب أن تقدم إلى المتعلمين، وأن تدور بينهم حوارات حولها، فـــي مثل قول الحق تبارك وتعالى :

{وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلا تُسْرِفُوا}[٣٧٠].

{وَالَّذِينَ كَفَرُوا يَتَمَتَّعُونَ وَيَأْكُلُونَ كَمَا تَأْكُلُ الأَنْعَامُ}[٣٧١].

وفـــي قول الرسول ﷺ : "ما ملأ ابن آدم شرًا من بطنه، بحسب ابن آدم أكلات يقمن صلبه، فإن كان لا محالة ، فثلث لطعامه وثلث لشرابه، وثلث لنفسه"[٣٧٢].

المثال الثاني : في التربية الاجتماعية:

يشمل مصطلح الدراسات الاجتماعية فـــي نظم التعليم فـــي الدول الإسلامية والعربية دراسات من شأنها ما يلي:

١ - أن تزيد فـــي وعي المتعلمين بذواتهم، وأن يزداد استيعابهم للأوضاع الاجتماعية والثقافية ، وهي أوضاع لا تنفك عن الأوضاع الاقتصادية والسياسية فـــي ماضي الأوطان وفـــي حاضرها وفـــي مستقبلها. وتسهم فـــي تحقيق هذه الغاية دراسات متنوعة: الجغرافيا والتاريخ والاقتصاد والإحصاء ونحوها.

---

(٣٦٩) صحيح الإمام مسلم وغيره.

(٣٧٠) السورة : ٧ الأعراف : ٣١.

(٣٧١) السورة : ٤٧ محمد : ١٢.

(٣٧٢) فـــي مسند أحمد بن حنبل، وسنن الترمذي، وسنن ابن ماجه ، عن المقدام معد يكرب (حديث صحيح).

٢ - زيادة الكفاءة الاجتماعية للمتعلمين ، وذلك عن طريق استيعابهم لبنية ووظائف المؤسسات الاقتصادية والسياسية والتشريعية والقضائية والاجتماعية، وصولاً إلى أن يغرس التعليم - من خلال الوعي بهذه المؤسسات ووظائفها المنشودة وواقعها الفعلي — في المتعلمين الحرص على المشاركة في دعم هذه المؤسسات، وترسيخ الولاء للثقافة التي تكتنفها، ومحاولة المشاركة في دعمها، وتقويم المعوج منها، عن طريق الجدل بالحسنى، والتناصح، والتعاضد على البر، والتناهي عن المنكر، وتجنب الفساد والإفساد للذوات وللبيئة ، وللمال الخاص، وللمال العام . . وهكذا.

وتحقيق غايات التربية الاجتماعية جهد تشارك فيه الدراسات التي تقدمها نظم التعليم في مواد متفرقة في التعليم قبل الجامعي، ولذا فإني أوثر في تقديم أمثلة لكيف يمكن أن تسهم الثقافة الإسلامية في تحقيق أغراض هذه التربية - أوثر أن أعرض نصوصًا يمكن أن يتم تناولها في كثير من المواد الدراسية التي تدرس في المدارس .. على أنه لابد من التذكير بأن سمات الشخصية الاجتماعية السوية لدى المتعلمين لا ينتج عن مجرد دراسة بعض النصوص، وشرح ما غمض من مفرداتها وحفظها؛ وإنما تنتج سمات الشخصية السويّة من اتخاذ هذه النصوص وسيلة لتحريك العمليات الفكرية لدى المتعلمين؛ ليصلوا في القضايا التي تعرض فيها النصوص إلى قرارات طوعية؛ فلا إكراه في الدين، ولا إكراه في العلم، وإنما حفز المتعلمين ليختاروا لأنفسهم عن بينة، وليرفضوا عن بينة.

وأستأذن في إضافة أن التعليم "بالقدوة" التي يراها المتعلمون في أهل الرأي في بيئاتهم أكثر فاعلية، وأبقى أثرًا في تكوين الشخصية المسلمة السوية: في القادة السياسيين، وأهل الحكم، وفي قادة ورؤساء المؤسسات، وفي الآباء والأمهات وفي مديري المدارس وفي المعلمين . . . وهذا حديث يبدو بدهيًا، ولكن واقع حال أمتنا يوجب التذكير به . . . وقد فعلت .. فلأنصرف الآن إلى

النصوص التـــي يمكن أن تسهم فـــي تحريك عمليات التفكير لدى المتعلمين فـــي الواقع الاجتماعي للأمة.

في تنمية الإحساس بالمسئولية الاجتماعية :

قدمت قبلاً أن الثقافة الإسلامية ثقافة وسطية؛ وأحد وجوه هذه الوسطية العادلة هو الجمع بين المسئولية الفردية والمسئولية الاجتماعية فـــي آن واحد؛ فإذا تعارض الصالح الخاص مع الصالح العام كانت أولوية الرعاية لما هو عام؛ يمس الجماعة والأمة والإنسانية.

وفـــي هذا الصدد كانت القواعد الأصولية من مثل : دفع المفاسد مقدم على جلب المنافع، وإذا تدافع حق الناس مع حق خالق الناس قدم حق الناس على حق الإله. وتعريض الطلاب فـــي التعليم قبل الجامعي لحالات واقعية أو مفترضة من شأنه أن يستثير كثيرًا من عمليات التفكير لدى الطلاب التـــي هي السبيل الأوحد لتغيير أفكارهم وعاداتهم وسلوكهم. وفـــي هذا الصدد يستطيع المعلمون فـــي كثير من المواقف التعليمية أن يتحاوروا مع طلابهم حول كثير من الأحداث الجارية فـــي المجتمع المحلي، وفـــي المجتمع الوطني، وفـــي المجتمع الإقليمي، التـــي تتبدى فيها نزعة "الأنامالية" التـــي يفر من خلالها كثير من الناس من مسئولياتهم الاجتماعية، ويتجلى فيها بشكل بشع العكوف على الذات، وعلى مصالح الأبناء والأقارب، والنفور مما هو عام – ما دام لا يجلب منفعة خاصة – والسكوت على كثير من الفحشاء والقبائح، والقعود عن التناصح بالمعروف، والتناهي عن المنكر، وشيوع النفاق والمراءاة والمداراة.

وفـــي نصوص القرآن الكريم وفـــي السنة النبوية المشرفة، وفـــي سيرة بعض القادة المسلمين، ما يمكن أن ينمي من خلاله الإحساس بالمسئولية الاجتماعية من مثل ما يلـــــي:

قول الحق تبارك : **{يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا مَا لَكُمْ إِذَا قِيلَ لَكُمُ انْفِرُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ اثَّاقَلْتُمْ إِلَى الْأَرْضِ أَرَضِيتُمْ بِالْحَيَاةِ الدُّنْيَا مِنَ الْآخِرَةِ فَمَا مَتَاعُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا فِي**

الْآخِرَةِ إِلَّا قَلِيلٌ إِلاَّ تَنْفِرُوا يُعَذِّبْكُمْ عَذَاباً أَلِيماً وَيَسْتَبْدِلْ قَوْماً غَيْرَكُمْ وَلا تَضُرُّوهُ شَيْئاً وَاللَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ}[٣٧٣].

{إِنَّ اللَّهَ لا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ}[٣٧٤].

{يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا تَنَاجَيْتُمْ فَلا تَتَنَاجَوْا بِالْأِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَمَعْصِيَةِ الرَّسُولِ وَتَنَاجَوْا بِالْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي إِلَيْهِ تُحْشَرُونَ}[٣٧٥].

{أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ بِالْحَقِّ إِنْ يَشَأْ يُذْهِبْكُمْ وَيَأْتِ بِخَلْقٍ جَدِيدٍ}[٣٧٦].

وأحسب أن الأمة الإسلامية في الآونة الحاضرة يصدق عليها قول الرسول r : "يوشك أن تداعى عليكم الأمم من كل أفق كما تداعى الأكلة إلى قصعتها!! قيل يا رسول الله ! فمن قلة يومئذ؟ قال: لا ، ولكنكم غثاء كغثاء السيل، يُجعل الوهن في قلوبكم، ويُترع الرعب من قلوب عدوكم ؛ لحبكم الدنيا وكراهيتكم للموت"[٣٧٧].

نجاة الأمة في اتحادها :

وتوزع أمة الإسلام في شعوب مختلفة، وبلاد متباعدة يتيح لأعداء الأمة في خارج الدول العربية والإسلامية أن يثيروا القضايا التي تختلف عليها الأمة، ويتولد عن هذا الاختلاف أخطار التراع بين أبناء الأمة الواحدة. ولذا فقد حرص الإسلام على حث الجماعة على الاتحاد ، وعلى التعارف، والتعاضد حتى يتفادى المسلمون مخاطر التراع. وقد تأكدت هذه المعاني في نصوص عديدة منها قول الله سبحانه :

---

(٣٧٣) السورة : ٩ التوبة : ٣٨ -٣٩.
(٣٧٤) السورة : ١٣ الرعد : ١١.
(٣٧٥) السورة : ٥٨ المجالة : ٩.
(٣٧٦) السورة : ١٤ إبراهيم : ١٩.
(٣٧٧) الحديث في مسند أحمد بن حنبل عن ثوبان (صحيح).

{وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَلا تَنَازَعُوا فَتَفْشَلُوا وَتَذْهَبَ رِيحُكُمْ وَاصْبِرُوا إِنَّ اللَّهَ مَعَ الصَّابِرِينَ}(٣٧٨). وقد فسر الإمامان السيوطي والمحلى "ريحكم" على أنها تعني: قوتكم ودولتكم.

{وَلْتَكُنْ منْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوف وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ وَلا تَكُونُوا كَالَّذِينَ تَفَرَّقُوا وَاخْتَلَفُوا مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَهُمُ الْبَيِّنَاتُ وَأُولَئِكَ لَهُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ}(٣٧٩).

وفـــي أقوال الرسول r أن عاقبة الاختلاف هي الهلاك؛ فقد جاء فـــي صحيح البخاري قول الرسول r : " لا تختلفوا فإن من كان قبلكم اختلفوا فهلكوا"(٣٨٠).

الاقتصاد من منظور إسلامي :

والاقتصاد من المنظور الإسلامي يختلف عن الشيوعية الجائرة، التـــي تغلب مصلحة المجتمع على مصلحة الأفراد، وقد ثبت فشلها، وكانت سببًا فـــي انهيار الاتحاد السوفيتي السابق: ويختلف – أيضًا – عن الرأسمالية الليبرالية المتوحشة التـــي برزت فـــي صورة جديدة هي : ما يسمونه "العولمة" . وتدل خبرة الدول مع "العولمة" منذ بداية العقد الأخير فـــي القرن العشرين على أنها قد وصلت الآن إلى "عولمة الفقر"، وأنها فخ نصب لاصطياد اقتصادات الدول النامية، وأنها يجب أن تساءل عما أحدثته من شيوع الفقر، وزيادة نسبة الفقراء فـــي الدول النامية. ولست أنوي أن أتحدث عن ظاهرة العولمة – هنا – حتى لا أخرج عن السياق الذي خطط لتأليف هذا الكتاب ؛ ويكفي أن أقول إنها فـــي نظر كثير من أهل الذكر وأولي العزم فـــي الشئون الاقتصادية ليست إلا "أمركـــة" و "أوربة"، وهي فـــي منطقة الشرق الأوسط

---

(٣٧٨) السورة : ٨ الأنفال : ٤٦.

(٣٧٩) السورة : ٣ آل عمران : ١٠٤-١٠٥.

(٣٨٠) رواه ابن مسعود (فـــي صحيح الجامع الصغير للألباني: ٧٢٥٥).

"أسرلة"، ويمكن أن تراجع في شأنها بعض الكتب المتاحة باللغة العربية ، والتي كتبت أصلاً باللغتين الإنجليزية والألمانية(٣٨١).

ويمكن أن تتناول القضايا الاقتصادية من منظور إسلامي على الوجه التالي:

---

(٣٨١) انظر:

– هانس بيتر مارتين وهارولد شومان. فخ العولمة. ترجمة : عدنان عباس علي، مراجعة وتقديم : رمزي زكي. الكويت: سلسلة عالم المعرفة. الكتاب رقم ٢٣٨. وهو ترجمة لكتاب صدر باللغة الألمانية على النحو التالي:

Hans-Peter Martin and Harold Schuman. Die Globalisierungsfalle. Germany: Rowohlt Verlag GMbH, 1996.

- عمران أبو حجلة (مترجم) ومراجعة هشام عبدالله. حالات فوضى : الآثار الاجتماعية للعولمة. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٩٧.

وهو ترجمة لكتاب صدر باللغة الإنجليزية تحت عنوان:

States of Disarry: The Social Effects of Globalization, Published by UNRISD.

- ميشيل تشوسودفيسكي. عولمة الفقر. ترجمة محمد مستجير مصطفى. القاهرة: كتاب مسطور، الطبعة الثانية، ٢٠٠٠م. وهو ترجمة للكتاب التالي:

Michel Chassudousky. The Globalization of Poverty: Impacts of IMF and World Bank Reforms. London and New Jersy: Zed Books, Ltd., 1998.

- بول هيرست وجراهام تومبسون. مساءلة العولمة: الاقتصاد الدولي وإمكانات التحكم. ترجمة إبراهيم فتحي. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة. ١٩٩٨. وهو ترجمة للمرجع التالي:

Paul Hirst and Grahame Thompson. Globalization in Question: The International Economy and the Possibilities of Gauernance. Plity Press.

أصل المال وحركته :

المال – لغة – هو ما يُملك من الأعيان؛ كالذهب والفضة والحيوان والعقار والشجر ونحوه، وتوجد في العالم المعاصر صور أخرى لملكية المال تتمثل في أسهم الشركات، وصناديق الاستثمار وغيرها. ومن صور المال الثروة التي أودعها الله جلت قدرته في باطن الأرض كالنفط والمعادن. والمال كله في الأصل مال الله الذي له ملك السموات والأرض وما بينهما وما تحت الثرى. والناس مستخلفون في مال الله بمعنى أن لهم حق التصرف وحق الانتفاع وحق الاستثمار.

وليس للمال قيمة في ذاته، وإنما يكتسب قيمته من الجهد المبذول في استثماره. وقد أنذر القرآن الكريم هواة جمع المال، وأغنياء الحروب، ونهازي الأزمات الاقتصادية:

{ وَيْلٌ لِّكُلِّ هُمَزَةٍ لُّمَزَةٍ الَّذِي جَمَعَ مَالاً وَعَدَّدَهُ يَحْسَبُ أَنَّ مَالَهُ أَخْلَدَهُ كَلاَّ لَيُنْبَذَنَّ فِي الْحُطَمَةِ وَمَا أَدْرَاكَ مَا الْحُطَمَةُ نَارُ اللَّهِ الْمُوقَدَةُ }(٣٨٢).

المال للاستثمار وليس للاكتناز :

والمال من المنظور الإسلامي للاستثمار – في حدود ما شرع الله – وليس للاكتناز والتباهي بكمه. والقعود عن استثماره وتوظيف إنفاقه لخدمة الجماعة والمجتمع خسارةٌ كبيرة.

{قَالَ نُوحٌ رَبِّ إِنَّهُمْ عَصَوْنِي وَاتَّبَعُوا مَنْ لَمْ يَزِدْهُ مَالُهُ وَوَلَدُهُ إِلَّا خَسَاراً }(٣٨٣).

{وَالَّذِينَ يَكْنِزُونَ الذَّهَبَ وَالْفِضَّةَ وَلا يُنْفِقُونَهَا فِي سَبِيلِ اللَّهِ فَبَشِّرْهُمْ بِعَذَابٍ أَلِيمٍ يَوْمَ يُحْمَى عَلَيْهَا فِي نَارِ جَهَنَّمَ فَتُكْوَى بِهَا جِبَاهُهُمْ وَجُنُوبُهُمْ وَظُهُورُهُمْ هَذَا مَا كَنَزْتُمْ لأَنْفُسِكُمْ فَذُوقُوا مَا كُنْتُمْ تَكْنِزُونَ}(٣٨٤).

---

(٣٨٢) السورة : ١٠٤ الهمزة : ١ -٦.

(٣٨٣) السورة : ٧١ نوح : ٧١.

واستثمار المال من المنظور الإسلامي محكوم بأن يكون تعاونًا على البر والتقوى، وليس تعاونًا على الإثم والعدوان؛ فمؤسسات الاستثمار يجب أن تدار وأن تضبط بأخلاقيات الإسلام، بمعنى الشفافية، وألا يخون أحد فـــي المؤسسة أحدًا، وألا يأخذ أحد حق غيره، فقد جاء فـــي حديث قدسي: "أنا ثالث الشريكين ما لم يخن أحدهما صاحبه؛ فإذا خانه خرجت من بينهما وجاء الشيطان . . . ". وألا تستغل الشركات والمؤسسات التجارية جماهير المستهلكين برفع الأسعار أو الغش التجاري ونحوه.

الوسطية بين الشح والإسراف :

وإنفاق الناس على أبنائهم وذويهم، وفـــي سبيل الله أمر مشروع، والمذموم فـــي الإسلام هو الشح المفرط، فالبخل إنكار للنعمة، وفيه تعطيل للوظيفة الاجتماعية للمال، وحبس الأموال عن التداول والإنفاق تجميد يفسد الحياة، ويقلص الإنتاج ، ويعوق المصالح الخاصة والعامة. وفـــي هذا الصدد جاءت آيات القرآن المجيد: **{وَلا يَجِدُونَ فِي صُدُورِهِمْ حَاجَةً مِمَّا أُوتُوا وَيُؤْثِرُونَ عَلَى أَنْفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ وَمَنْ يُوقَ شُحَّ نَفْسِهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ}**(٣٨٥).

{وَآتُوهُمْ مِنْ مَالِ اللَّهِ الَّذِي آتَاكُمْ}(٣٨٦).

{آمِنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَأَنْفِقُوا مِمَّا جَعَلَكُمْ مُسْتَخْلَفِينَ فِيهِ فَالَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَأَنْفَقُوا لَهُمْ أَجْرٌ كَبِيرٌ}(٣٨٧).

وفـــي آيات الذكر الحكيم نصوص تحرم الإسراف، وتعلن صراحة حق الجماعة فـــي مال الفرد، ولذا شرِّع الحجر على السفهاء المسرفين خشية تبديد الأموال، ودفعًا لما تؤدي إليه كثرة المال من سوء السلوك. وحق تصرف الفرد فـــي ماله مقيد دائمًا

---

(٣٨٤) السورة : ٩ التوبة : ٣٤ -٣٥.
(٣٨٥) السورة : ٥٩ الحشر : ٩.
(٣٨٦) السورة : ٢٤ النور : ٣٣.
(٣٨٧) السورة : ٥٧ الحديد : ٧.

بالرشد، وتوظيف الأموال مشروط بأن يكون فـــي وجوه مشروعة، وإلا كان حق الحاكم بوصفه ممثلاً للجماعة أن يوقف الحق الطبيعي للفرد فـــي تصريف أمواله، وأن يصادر المال ، فالمال أصلاً مال الجماعة؛ بدليل أن من يموت ولا وارث له تعود أمواله إلى مصدرها الأصلي؛ إلى خزانة الدولة بوصفها حارسة لمال الجماعة ؛ المال العام.

{وَكَمْ أَهْلَكْنَا مِنْ قَرْيَةٍ بَطِرَتْ مَعِيشَتَهَا فَتِلْكَ مَسَاكِنُهُمْ لَمْ تُسْكَنْ مِنْ بَعْدِهِمْ إِلَّا قَلِيلاً وَكُنَّا نَحْنُ الْوَارِثِينَ}(٣٨٨).

{إِنَّ الْمُبَذِّرِينَ كَانُوا إِخْوَانَ الشَّيَاطِينِ وَكَانَ الشَّيْطَانُ لِرَبِّهِ كَفُوراً}(٣٨٩).

{وَلا تُؤْتُوا السُّفَهَاءَ أَمْوَالَكُمُ الَّتِي جَعَلَ اللَّهُ لَكُمْ قِيَاماً وَارْزُقُوهُمْ فِيهَا وَاكْسُوهُمْ وَقُولُوا لَهُمْ قَوْلاً مَعْرُوفاً}(٣٩٠).

وقد روى عن الرسول ﷺ قوله : "شرار أمتي الذين غذّوا بالنعيم، الذين يأكلون ألوان الطعام، ويلبسون ألوان الثياب، ويتشدقون فـــي الكلام"(٣٩١).

تحريم الربـــا :

واستثمار المال يكون ببذل الجهد وبالنشاط وبالعمل؛ فالمال لا يولدِّ المال كما يقول المرابون؛ وإنما يولده العمل، وبذل الجهد ، والنشاط الدؤوب فـــي سبل مشروعة، يتحقق بها قوى الفرد وإمكاناته العقلية وفاعليته الاجتماعية. ولذا كان تحريم الربا فـــي الإسلام، لأنه زيادة فـــي المال بلا جهد أو عمل، وهو استغلال لحاجات الناس، وتكاثر فـــي المال، دون ما يقابله من إنتاج يفيد الجماعة. ولنتأمل سويًا قول الله سبحانه وتعالى :

---

(٣٨٨) السورة : ٢٨ القصص : ٥٨.
(٣٨٩) السورة : ١٧ الإسراء: ٢٧.
(٣٩٠) السورة : ٤ النساء : ٥.
(٣٩١) جاء الحديث الشريف فـــي ذم الغيبة والنميمية عند ابن أبي الدنيا ورواه البيهقي عن فاطمة الزهراء (حسن).

{الَّذينَ يَأْكُلُونَ الرِّبا لا يَقُومُونَ إلا كَمَا يَقُومُ الَّذي يَتَخَبَّطُهُ الشَّيْطَانُ منَ الْمَسِّ ذَلكَ بأَنَّهُمْ قَالُوا إنَّمَا الْبَيْعُ مثْلُ الرِّبا وَأَحَلَّ اللَّهُ الْبَيْعَ وَحَرَّمَ الرِّبا فَمَنْ جَاءَهُ مَوْعظَةٌ منْ رَبِّه فَانْتَهَى فَلَهُ مَا سَلَفَ وَأَمْرُهُ إلَــى اللَّه وَمَنْ عَادَ فَأُولَئكَ أَصْحَابُ النَّار هُمْ فيهَا خَالدُونَ يَمْحَقُ اللَّهُ الرِّبا وَيُرْبِي الصَّدَقَات وَاللَّهُ لا يُحبُّ كُلَّ كَفَّارٍ أَثيمٍ}(٣٩٢).

{وَمَا آتَيْتُمْ منْ رباً ليَرْبُوَ في أَمْوَال النَّاس فَلا يَرْبُو عنْدَ اللَّه وَمَا آتَيْتُمْ منْ زَكَاةٍ تُرِيدُونَ وَجْهَ اللَّه فَأُولَئكَ هُمُ الْمُضْعفُونَ}(٣٩٣).

وقد تأكد فــي آية كريمة أن الذين يقرضون الناس قرضًا حسنًا إنما يقرضون الله – سبحانه – {مَنْ ذَا الَّذي يُقْرِضُ اللَّهَ قَرْضاً حَسَناً}(٣٩٤).

سد الثغرة المالية بين طبقات الأمة :

وقد شرع الإسلام لتقريب الهوة المالية بين طبقات الأمة عدة إجراءات، ومن أبرز هذه الإجراءات ما يلي : (أ) دعوة الإسلام من تورطوا فــي عمليات ربوية إلى التوبة، والتخلص من هذا الإثم الكبير، وذلك بأن يسترد الفرد رأس ماله، وأن يرجع ما تربحه من مال – بلا عمل – إلى من استدان منه المال ، فقال جل شأنه :

{يَا أَيُّهَا الَّذينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَذَرُوا مَا بَقيَ منَ الرِّبا إنْ كُنْتُمْ مُؤْمنينَ فَإنْ لَمْ تَفْعَلُوا فَأْذَنُوا بحَرْبٍ منَ اللَّه وَرَسُوله وَإنْ تُبْتُمْ فَلَكُمْ رُؤُوسُ أَمْوَالكُمْ لا تَظْلمُونَ وَلا تُظْلَمُونَ}(٣٩٥).

(ب) وجعل الزكاة ركنًا من أركان الإسلام، وهي مال يؤخذ من أموال الأغنياء ليرد على الفقراء، بطريقة مقننة يقل الجدل حولها:

---

(٣٩٢) السورة : ٢ البقرة : ٢٧٥-٢٧٦.
(٣٩٣) السورة : ٣٠ الروم : ٣٩.
(٣٩٤) السورة : ٢ البقرة : ٢٤٥.
(٣٩٥) السورة : ٢ البقرة : ٢٧٨-٢٧٩.

{وَأَقِيمُوا الصَّلاةَ وَآتُوا الزَّكَاةَ وَارْكَعُوا مَعَ الرَّاكِعِينَ} (٣٩٦).

{وَالَّذِينَ فِي أَمْوَالِهِمْ حَقٌّ مَعْلُومٌ لِلسَّائِلِ وَالْمَحْرُومِ} (٣٩٧).

هذا، ومما يشد الانتباه ويدعو للتأمل بصدد إيتاء المال للمحتاجين، أن الزكاة ذكرت متأخرة ، ومسبوقة بحقوق أخرى في المال غير الزكاة في قول الحق تبارك وتعالى :

{لَيْسَ الْبِرَّ أَنْ تُوَلُّوا وُجُوهَكُمْ قِبَلَ الْمَشْرِقِ وَالْمَغْرِبِ وَلَكِنَّ الْبِرَّ مَنْ آمَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَالْمَلائِكَةِ وَالْكِتَابِ وَالنَّبِيِّينَ وَآتَى الْمَالَ عَلَى حُبِّهِ ذَوِي الْقُرْبَى وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينَ وَابْنَ السَّبِيلِ وَالسَّائِلِينَ وَفِي الرِّقَابِ وَأَقَامَ الصَّلاةَ وَآتَى الزَّكَاةَ }(٣٩٨).

وفي أحاديث الرسول r ما يقطع باستنكار الإسلام للتباينات الاقتصادية المفرطة بين الناس وتأثيمها. واقرأ معي: "أيما أهل عرصة أصبح فيها أمرؤ جائعًا فقد برئت منهم ذمة الله تبارك وتعالى"(٣٩٩).

"ما آمن بي من بات شبعان وجاره جائع إلى جنبه وهو يعلم"، و" . . من كان له فضل ظهر فليعد به على من لا ظهر له، ومن كان له فضل زاد فليعد به على من لا زاد له"(٤٠٠).

قال راوي هذا الحديث إنه r ذكر أصنافًا من المال حتى رأينا أنه لا حق لأحد منا في فضل مال.

---

(٣٩٦) السورة : ٢ البقرة : ٤٣.

(٣٩٧) السورة : ٧٠ المعارج : ٢٤-٢٥.

(٣٩٨) السورة : ٢ البقرة : ١٧٧.

(٣٩٩) ذكره الحاكم في: المستدرك على الصحيحين، عن ابن عمر وعن أبي هريرة.

(٤٠٠) رواه أبو داود ومسلم وأحمد بن حنبل: رياض الصالحين.

ومشتهر فـــي التراث الإسلامي أن ابن حزم وغيره من العلماء قد أفتوا بأنه إذا مات رجل جوعًا فـــي بلد اعتبر أهل البلد الذين كانوا يعلمون حال ذلك الرجل قتلة له؛ وأخذت منهم دية القتل.

ومغزى تلك النصوص الكريمة والحالات العديدة هو أن تباين الطبقات اقتصاديًا على النحو المسرف الذي تتحدث عنه تقارير التنمية فـــي العالم ليس من الإسلام فـــي شيء؛ ولذا فلا يستغربن أحد قول أبي ذر الغفاري : "عجبت لمن لا يجد القوت فـــي بيته . . كيف لا يخرج على الناس شاهرًا سيفه"، إنها مقولة ثورية؛ وهي حكيمة وعاقلة — فيما أرى — لأن قسوة الجوع، وفراغ المعدة مدعاة إلى هلاك النفوس، وحفظ النفس وتزكيتها — بدنيًا وعقليًا ودينيًا — هو أحد مقاصد الشريعة الإسلامية.

ولعل هذه النهاية للأيدي المغلولة عن العطاء فـــي سبيل الإنسانية، وفـــي سبيل الله، هي ما حذر منها القرآن الكريم فـــي قول الحق تبارك وتعالى : **{وَلا يَحْسَبَنَّ الَّذِينَ يَبْخَلُونَ بِمَا آتَاهُمُ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ هُوَ خَيْراً لَهُمْ بَلْ هُوَ شَرٌّ لَهُمْ}**(٤٠١).

وأحسب أن الشرور التـــي تعاني منها الإنسانية اليوم يمكن أن ترد إلى حالتين:
(أ) كثرة المال، إلى الحد الذي يستشعر فيه الفرد والجماعة والدولة أنه بما يمتلك من مال هو القوة الوحيدة التـــي ما بعدها قوة، وتلك حالة تحث على الطغيان، وتجاوز الحدود فـــي التعامل مع الذات، ومع الآخرين. وصدق الله العظيم القائل:

{كَلا إِنَّ الإِنْسَانَ لَيَطْغَى أَنْ رَآهُ اسْتَغْنَى}(٤٠٢).

(ب) حالة الفقر المدقع، وضياع الأمل فـــي كسب الرزق من وجوه حلال مشروعة؛ وهي حالة تدفع الناس إلى محاولة الحصول على المال بطرق غير مشروعة كالسرقة والقتل، وتجارة المخدرات ونحوها.

---

(٤٠١) السورة : ٣ آل عمران: ١٨٠.
(٤٠٢) السورة : ٩٦ العلق : ٦ -٧.

وتلك هي الحالة التـــي استعاذ منها الرسول r ، كما استعاذ من الجبن والبخل فـــي دعاء مشتهر قال فيه: "اللهم إني أعوذ بك من الهم والحزن وأعوذ بك من العجز والكسل ، وأعوذ بك من الجبن والبخل، وأعوذ بك من غلبة الدين وقهر الرجال". وفـــي رواية أخرى : " . . . . وأعوذ بك من جهد البلاء ! قيل وما جهد البلاء يا رسول الله ؟ قال : قلة المال وكثرة العيال"(٤٠٣).

وهكذا يمكن القول إن الفقر المدقع محضن لمساوئ العيوب الأخلاقية، وهو زمام يقاد به بعض الناس – وهم كثر فـــي العصر الحالي – إلى كل سوء؛ ولذا فإنه – دائمًا – أحد الاحتمالات القوية فـــي تقصي أسباب الجرائم.

والتخلص من حالات الفقر المدقع أمر تقع المسئولية الأولى فيه على الدولة، وعلى الجماعات والأفراد أن يتعاونوا فـــي هذا الصدد بأقصى ما لديهم من وسع، بإتقان الأعمال ، وزيادة الإنتاج، وتحسين نوعية المنتجات، وترشيد كيفية أداء الخدمات.

آداب وعادات اجتماعية:

واعتقد أن التربية الاجتماعية لا تكتمل صورها إلا إذا حرصت المؤسسات التعليمية ، على أن تكون حياة العمل فيها تدريبًا عمليًا على فهم الآداب والعادات الاجتماعية التـــي تحث عليها الثقافة الإسلامية. وذلك من خلال تنظيم المدرسة، وممارسة النشاطات المختلفة فـــي إطار الثقافة الإسلامية؛ سواء فـــي ذلك إدارة المدرسة والإشراف على مرافقها، والمشاركة فـــي اللجان والأعمال والدراسات التـــي يتطلبها التعليم المدرسي. وذلك فـــي إطار الثقافة الإسلامية، وأضرب لذلك أمثلة أوجز القول فيها خشية التكرار والإملال.

من الآداب الاجتماعية أن يحرص الطلاب على حماية مرافق المدرسة من مبان، وأجهزة، وأفنية، ومختبرات، ونباتات للدراسة أو الزينة،وملاعب، ومصادر مياه ونحوها.

---

(٤٠٣) رواه أبو داود فـــي كتاب **الأذكار**.

وقد قدمت عند حديثي عن البيئة نصوصًا يمكن أن تتوج بها الحوارات التـــي تدور فـــي غرف الدراسة لحماية البيئة وتنميتها. وأضيف إليها – هنا - روح الجماعة، والتودد إلى الناس ، بوصفهما سبيلاً إلى الوحدة والتنوع فـــي آن واحد؛ تطبيقًا لقول الرسول r : "المؤمن يألف، ولا خير فيمن لا يألف ولا يُؤلف"(٤٠٤). وفـــي هذا دفع للتنازع والتغابن ، وحث على التعاون واعتصام بحبل الله؛ ودعم للبناء الاجتماعي.

التحرر من الأنانية إلـى الاجتماعية :

والأنانية غريزة فـــي البشر جميعًا، ويتحرر الأفراد من هذه الأنانية عن طريق الملاحظة، والخبرات الجمعية، والإيثار، والتدريب على الإضافة إلى خير الجماعة منذ الصغر، وتتحقق الغايات الاجتماعية فـــي هذا الصدد بأن تنظم مؤسسات التعليم، داخل المدارس (مثلاً) مجالس للحكم الذاتي، ولجانًا – ثقافية واجتماعية ورياضية – يتبادل فيها الطلاب المواقع حسب كفاءاتهم، ويتدربون فـــي آن واحد على القيادة الرشيدة، والتبعية الحكيمة، التـــي لا تشعر إزاء القيادة بنقص أو كراهية أو بغض؛ ولذا فإنها تمحص لها النصح، وتتجنب مراءاتها أو منافقتها أو مجاملتها على حساب ما هو خير ، وحق ، وصواب ، وعدل.

وفـــي تكثيف شديد أقول: إن التعليم المدرسي يجب أن يكون حياة اجتماعية فاضلة – قدر الإمكان – يمارس المتعلمون فيها التعاون والتكافل، ورعاية الصالح العام، ويتشبثون بالصدق والأمانة والمحبة.

وفـــي هذه المعاني جاءت آيات قرآنية كريمة، وأحاديث شريفة ، وخبرات – يمكن مع الممارسات الفعلية التـــي أشرت إلى أمثلة لها – أن يستوعبها المتعلمون، وأن يدركوا أنها ليست مثاليات معلقة فـــي الهواء؛ وإنما هي ممارسات فـــي طاقة البشر جميعًا ؛ لو صدقت نوايا القائمين على التعليم، وأحسنوا فهم دينهم، ولنتأمل سويًا مثل ما يلي :

---

(٤٠٤) الحديث فـــي مسند أحمد بن حنبل عن سهل بن سعد (صحيح).

{إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ}[٤٠٥].

وقول الرسول r : "لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه"[٤٠٦]. وقوله : "المسلمون تتكافأ دماؤهم، يسعى بذمتهم أدناهم وهم يد على من سواهم"[٤٠٧].

"والله لا يؤمن، والله لا يؤمن، والله لا يؤمن !! قيل من يا رسول الله؟ قال: من لا يأمن جاره بوائقه"[٤٠٨].

وقد تساءل الرسول r عن حق الجار، وثابت أنه ذكر في الإجابة عن السؤال أن تعينه إن استعان بك، وأن تقرضه إن استقرضك، وأن تعوده إذا مرض، وأن تعاونه إذا افتقر، وأن تهنئه إذا أصابه خير، وتعزيه إذا نزلت به مصيبة، وأن تتبع جنازته إذا مات، وألا تستطيل عليه بالبنيان حتى لا تحجب عنه الريح إلا بإذنه، وألا تؤذه بقتار ريح قِدْرك إلا أن تغرف له منها، وإذا اشتريت فاكهة فاهد له منها، فإن لم تفعل فأدخلها سرًا، ولا يخرج بها ولدك ليغيظ ولده"[٤٠٩].

وذكرت كتب الفقه الإسلامي أن حق الجار في الإسلام هو الامتناع عن فعل كل ما هو ضار به كأن تقيم بجانبه — دون إذنه — مصنعًا ، أو فرنًا، أو مكانًا للقمامة، أو تصنع ما يلوث الهواء الذي يستنشقه ، أو أن تفتح في دارك نافذة تطل منها على نساء جارك[٤١٠].

---

(٤٠٥) السورة: ٤٩ الحجرات : ١٠.
(٤٠٦) في سنن الترمذي وسنن ابن ماجه عن أنس (صحيح).
(٤٠٧) سنن أبي داود وسنن ابن ماجه عن ابن عمر (حسن).
(٤٠٨) في مسند أحمد بن حنبل ، وفي صحيح البخاري عن أبي شريح (شريح).
(٤٠٩) محمود مهدي الاستنابولي: مرجع سابق، ص ص ٣٠٩-٣١٠.
(٤١٠) محمد أبو زهرة: التعسف في استعمال الحق. القاهرة، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب، ١٩٦٣، ص ٨٠.

وعن إيثار الصالح العام وصالح الآخرين جاء فـــي التتريل العزيز:

{وَيُؤْثِرُونَ عَلَى أَنْفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ وَمَنْ يُوقَ شُحَّ نَفْسِهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ}(٤١١).

المثال الثالث : فـي التربية الفنية :

الفن — لغة — كلمة تدل على معان مختلفة، ١ - التطبيق العملي للنظريات العلمية بالوسائل التـــي تحققها ، ويكتسب بالدراسة والمرانة. ٢ - جملة القواعد الخاصة بحرفة أو صناعة. ٣ - جملة الوسائل التـــي يستعملها الإنسان لإثارة المشاعر والعواطف، وبخاصة عاطفة الجمال كالتصوير والموسيقى والشعر. ٤ - مهارة يحكمها الذوق والمواهب. وتجمع الكلمة على فنون(٤١٢).

والفن — أيضًا — الضرب والنوع من الشيء، ورجل مِفَنٌّ : أي يأتي بالعجائب، وامرأة مِفنَّة(٤١٣).

ومغزى هذه الفذلكة اللغوية هو أن الكلمة فـــي اللغة العربية ليس لها معنى محدد، فهي تطبيق النظريات العلمية، وقواعد العمل الحرفي والصناعي، ووسائل تستخدم فـــي التواصل الشعوري والعاطفي، ومهارة فـــي تذوق الجمال.

هذا، والكلمة الإنجليزية المقابلة لفن هي Art ولها — أيضًا - فـــي الإنجليزية معان أكثر عددًا مما لكلمة "فن" العربية.

وتزخر الكتابات التربوية بتشعيب التربية إلى تربية عقلية تستهدف معرفة الحق، وتربية خلقية يبتغى فيها تعويد المتعلمين على حب الخير، وتربية فنية تستهدف تربية تذوق الفن الجميل.

---

(٤١١) السورة : ٥٩ الحشر : ٩.
(٤١٢) المعجم الوسيط : مادة "الفن".
(٤١٣) ابن منظور، لسان العرب. مادة "فن".

وقسمة التربية على النحو السابق موروثة فـي الثقافات المعاصرة من الثقافة اليونانية القديمة.

وهي - فيما أرى - قسمة مصطنعة، أريد بها الفهم والإفهام. والصواب أن شخصية الإنسان متكاملة يتكامل فيها العقل والوجدان ولا ينفكان عن الإدراك الحسي وهو النافذة الأولى التـي يطل الإنسان منها على العالم المحيط به.

ويغطي "الفن" (الجنس) فـي الكتابات وبرامج التعليم المعاصرة رقعة واسعة من النشاط الإنساني تشمل : الرسم، والتصوير، والنحت ، والموسيقى، والأدب، والمسرح وغيرها. وتمثل هذه الفنون جزءاً فـي مناهج التعليم العام، وأنشطته، وتدرس للطلاب، ولا يؤدون فيها امتحانًا فـي معظم أنظمة التعليم فـي البلاد العربية والإسلامية، وينظر إليها بعض أولياء الأمور وبعض الطلاب نظرة متدنية، تعود لأسباب شتى؛ منها الجدل الديني الذي دار حول مشروعيتها.

ولست راغبًا — هنا — فـي أن أعرض وجهات النظر المختلفة حول هذه الفنون،؛ وإنما سأنقل لك خلاصة ما قال واحد من أهل الثقة وأولي العزم فـي هذا المجال — بعد دراسة فاحصة ومتأنية لمختلف وجهات النظر - ، لأبني عليه، ما يمكن أن تنهض به أنظمة التعليم فـي البلاد العربية والإسلامية فـي شأن التربية الفنية.

يقول محمد عمارة:

" إذن . . . فموقف القرآن الكريم من التصوير والتماثيل للأحياء ليس واحدًا، وليس عامًا، وليس مطلقًا .. فحيثما تكون سبيلاً للشرك بالله — شركًا جليًا أو خفيًا — فهي حرام، والواجب تحطيمها . . . أما عندما تنتفي مظنة عبادتها وتعظيمها والشرك بواسطتها، فهي عندئذ ، من نعم الله، التـي يجب على الإنسان أن يقصد إليها، وأن يتخذ منها سبيلاً لترقية حسه ، وتجميل حياته، وتزكية القيم الطيبة[٤١٤].

---

(٤١٤) محمد عمارة : معالم المنهج الإسلامي. القاهرة. اللجنة العليا للدعوة الإسلامية فـي الأزهر. والمعهد العلمي للفكر الإسلامي، ١٩٩١، ص ٢٢٧.

أما عن آلات العزف – الموسيقى – فإن ما يتداول فـــي شأن منعها أو تحريمها من أحاديث تنسب إلى الرسول r فإنها أحاديث معلولة بمقاييس علم الجرح والتعديل(٤١٥). ونقل عمارة عن الإمام أبي حامد الغزالي فـــي شأن الغناء والموسيقى قوله :

" ومن لم يحركه الربيع وأزهاره ، والعود وأوتاره، فهو فاسد المزاج، ليس له علاج!!! . . . ومن لم يحركه السماع فهو ناقص مائل عن الاعتدال، بعيد عن الروحانية، زائد فـــي غلظ الطبع وكثافته على الجمال والطيور، بل على جميع البهائم!؛ فإنها جميعًا تتأثر بالنغمات الموزونة".

أما عن فن الأدب وأثره فـــي التربية الوجدانية فسوف اكتفي بتذكير القارئ بالسحر القاهر للقرآن الكريم ، وأثره على المؤمنين والكافرين على سواء؛ كما تبدى ذلك فـــي قصة إسلام عمر بن الخطاب رضي الله عنه، حين قيل له إن أخته فاطمة وزوجها سعيد بن زيد بن عمرو قد أسلما، وصبآ عن دينهما، فذهب عمر إليهما وسمع خبابًا بن الأرت يتلو عليهما القرآن، فاقتحم الباب، وبطش بزوج أخته، وشجَّ أخته فاطمة . . ثم أخذ الصحيفة التـــي كان يقرأ منها خباب، وفيها سورة طه، فلما قرأ صدرًا منها قال : "ما أحسن هذا الكلام، وأكرمه"، ثم ذهب إلى النبي فأعلن إسلامه.

فكبَّرَ النبي r تكبيرة عرف أهل البيت من أصحابه أن عمر قد أسلم(٤١٦).

وأما سحر القرآن للكافرين فتشهد به قصة الوليد بن المغيرة؛ إذ سمع شيئًا من القرآن الكريم فكأنما رق له ، فقالت قريش صبأ الوليد، وأوفدت إليه أبا جهل ليثير كبرياءه ، ويطلب إليه أن يقول فـــي القرآن قولاً يعلم به الناس أنه كاره للقرآن، فقال

(٤١٥) المرجع السابق، ص ٢٢٢.
(٤١٦) نقلاً عن : سيد قطب. التصوير الفني فـــي القرآن. الطبعة الحادية عشرة. القاهرة: دار الشروق، ١٩٨٩، ص ص ١٢-١٣

الوليد: ماذا أقول فيه؟ فوالله ما منكم رجل أعلم مني بالشعر ولا برجزه، ولا بقصيده ولا بأشعار الجن: والله ما بشعر الذي يقوله [القرآن] ولا شيئًا من هذا. والله: إن لقوله لحلاوة، وإن عليه طلاوة، وإنه ليحطم ما تحته، وإنه ليعلو ، وما يعلى عليه". قال أبو جهل: والله لا يرضي قومك حتى تقول فيه. قال الوليد: فدعني أفكر. فلما فكر. قال: إن هذا إلا سحر يؤثر، أما رأيتموه يفرق بين الرجل وأهله ومواليه"(٤١٧).

وفـــي هذه القصة يقول القرآن الكريم :

{إِنَّهُ فَكَّرَ وَقَدَّرَ فَقُتِلَ كَيْفَ قَدَّرَ ثُمَّ قُتِلَ كَيْفَ قَدَّرَ ثُمَّ عَبَسَ وَبَسَرَ ثُمَّ أَدْبَرَ وَاسْتَكْبَرَ فَقَالَ إِنْ هَذَا إِلَّا سِحْرٌ يُؤْثَرُ}

وهكذا التقت فـــي الإقرار بسحر القرآن شخصيتان قويتان: إحداهما مسلمة شرحت التقوى صدر صاحبها فأسلم، وصد الكبرياء الثانية عن الإذعان بعد الإقرار بسحر القرآن(٤١٨).

وقد عني سيد قطب – يرحمه الله – بذكر أمثلة كثيرة من القرآن الكريم، صورت فيها حالات وذوات ومشاهد، تصويرًا فنيًا، يجسمها أفضل تجسيم. إذ يحول المعنى الذهني المجرد إلى صورة محسة متخيلة، ويجعل الحالة النفسية مشهدًا يتطور، وحركة تتصاعد وتتجدد؛ بحيث ينسى قارئ القرآن أو المستمع له، أنه بإزاء كلام يتلى، أو أمثال تضرب ، ويتخيل – السامع والقارئ – أنه بإزاء عرض مسرحي، فيه شخوص تروح وتغدو، معبأة بشتى الوجدانات. ولنقرأ سويًا، أو لنشاهد سويًا بعض هذه الصور الفنية فـــي القرآن الكريم :

- في تصوير أن المشرك بالله ليس له منبت أو مستقر : **{وَمَنْ يُشْرِكْ بِاللَّهِ فَكَأَنَّمَا خَرَّ مِنَ السَّمَاءِ فَتَخْطَفُهُ الطَّيْرُ أَوْ تَهْوِي بِهِ الرِّيحُ فِي مَكَانٍ سَحِيقٍ}**(٤١٩).

---

(٤١٧) المرجع السابق، ص ١٣، عن "السيرة" لابن هشام، وتفسير ابن كثير.
(٤١٨) المرجع السابق: ص ١٤.
(٤١٩) السورة : ٢٢ الحج : ٣١.

- فـــي التعبير عن أن عبادة غير الله عبث : {وَمَثَلُ الَّذِينَ كَفَرُوا كَمَثَلِ الَّذِي يَنْعِقُ بِمَا لا يَسْمَعُ إِلَّا دُعَاءً وَنِدَاءً صُمٌّ بُكْمٌ عُمْيٌ فَهُمْ لا يَعْقِلُونَ}(٤٢٠).

- وعن عجز الآلهة التـــي كان العرب يعبدونها : {إِنَّ الَّذِينَ تَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ لَنْ يَخْلُقُوا ذُبَاباً وَلَوِ اجْتَمَعُوا لَهُ وَإِنْ يَسْلُبْهُمُ الذُّبَابُ شَيْئاً لا يَسْتَنْقِذُوهُ مِنْهُ ضَعُفَ الطَّالِبُ وَالْمَطْلُوبُ}(٤٢١).

- فـــي التعبير عن الحالات التـــي تتزعزع فيها العقيدة؛ حتى لتوشك على الانهيار: {وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يَعْبُدُ اللَّهَ عَلَى حَرْفٍ فَإِنْ أَصَابَهُ خَيْرٌ اطْمَأَنَّ بِهِ وَإِنْ أَصَابَتْهُ فِتْنَةٌ انْقَلَبَ عَلَى وَجْهِهِ خَسِرَ الدُّنْيَا وَالْآخِرَةَ }(٤٢٢).

- فـــي بيان من لا يعرف ربه إلا وقت الضيق : {هُوَ الَّذِي يُسَيِّرُكُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ حَتَّى إِذَا كُنْتُمْ فِي الْفُلْكِ وَجَرَيْنَ بِهِمْ بِرِيحٍ طَيِّبَةٍ وَفَرِحُوا بِهَا جَاءَتْهَا رِيحٌ عَاصِفٌ وَجَاءَهُمُ الْمَوْجُ مِنْ كُلِّ مَكَانٍ وَظَنُّوا أَنَّهُمْ أُحِيطَ بِهِمْ دَعَوُا اللَّهَ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ لَئِنْ أَنْجَيْتَنَا مِنْ هَذِهِ لَنَكُونَنَّ مِنَ الشَّاكِرِينَ فَلَمَّا أَنْجَاهُمْ إِذَا هُمْ يَبْغُونَ فِي الْأَرْضِ بِغَيْرِ الْحَقِّ }(٤٢٣).

هذا عن التصوير الفني فـــي القرآن الكريم. ولن يتسع المقام لإيراد أمثلة من الأدب العربي ، وأكتفي بذكر مثل واحد يتجلى فيه التصوير بالكلمات وكأنه لوحة مجسمة متحركة ذات ألوان براقة؛ وذلك فـــي بيت واحد مما قال ابن الرومي فـــي وصف ليلة مقمرة :

وأسفر القمر الساري فصفحته ∴ ريا لها من جمال الجو لألاء

---

(٤٢٠) السورة : ٢ البقرة : ١٧١.

(٤٢١) السورة:٢٢ الحج: ٧٣

(٤٢٢) السورة : ٢٢ الحج : ٧٣.

(٤٢٣) السورة : ١٠ يونس : ٢٢-٢٣.

حيث ترى الحركة فـــي الإسفار والسرى ليلاً، والتجسيم فـــي الصفحة الربا الممتلئة، واللون فـــي جمال الجو المتلألئ.

هذا، ويجب التأكيد – هنا – على أن التربية الفنية والجمالية من المنظور الإسلامي ليست قاصرة على تعليم فنون الرسم والنحت والتصوير والموسيقى والأدب والمسرح، وإنما هي قدر عام مشترك فـــي عدد كبير من الأنشطة التـــي تمارس فـــي التعليم المدرسي. وغايتها: هي تنمية شعور الإنسان بما أبدع خالق الكون من جمال واتساق فـــي مخلوقاته، وبما أبدع الخيال الإنساني من فنون مختلفة، وإقدار المتعلمين على تذوق هذه الإبداعات، ومعرفة منطق الخيال فيها لتتكامل هذه المعرفة مع دراسة المنطق العقلي فـــي العلوم الفيزيقية والحيوية [٤٢٤].

إن آيات الجمال فـــي خلق الله مبثوثة فـــي كل ما خلق ومن خلق، وهي آيات تتصل أوثق اتصال بعقيدة الإيمان الموحِّد. ولنقرأ سويًا:

{إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَالْفُلْكِ الَّتِي تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِمَا يَنْفَعُ النَّاسَ وَمَا أَنْزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِنْ مَاءٍ فَأَحْيَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِنْ كُلِّ دَابَّةٍ وَتَصْرِيفِ الرِّيَاحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخَّرِ بَيْنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ} [٤٢٥].

وقوله سبحانه وتعالى :

{الَّذِي خَلَقَ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ طِبَاقاً مَا تَرَى فِي خَلْقِ الرَّحْمَنِ مِنْ تَفَاوُتٍ فَارْجِعِ الْبَصَرَ هَلْ تَرَى مِنْ فُطُورٍ ثُمَّ ارْجِعِ الْبَصَرَ كَرَّتَيْنِ يَنْقَلِبْ إِلَيْكَ الْبَصَرُ خَاسِئاً وَهُوَ حَسِيرٌ} [٤٢٦].

---

(٤٢٤) أميرة حلمي مطر: فلسفة الجمال، القاهرة: دار المعارف ١٩٧٩، ص ص ٥-٦.

(٤٢٥) السورة: ٢ البقرة : ١٦٤.

(٤٢٦) السورة : ٦٧ الملك : ٣-٤.

هذا، بالإضافة إلى أن التربية الفنية وسيلة من الوسائل الفعالة فـي التعبير عن الذات؛ بكل ما يعتمل فيها من أفكار ومعان وانفعالات وأحاسيس، أي أنها مجال من المجالات التـي يحقق فيها الفرد ذاته، ومن شأن هذا التحقق أن يزيد من ثقة الفرد بنفسه، وأن يضيف إلى فاعليته العقلية، وكفاءته الاجتماعية، وأن يفتح أمام المتعلم مجالات شتى للإبداع الفرد والجماعي، الذي يستند إلى خبرات المتعلمين أنفسهم.

الجدل حول الإبداع والاتباع :

وأحسب أنه من الضروري أن ننهي الحديث الذي عقدناه فـي هذا الفصل عن العمليات التـي تتم داخل نظام التعليم المدرسي، وتحديدًا داخل الموقف التعليمي بوجهة النظر الإسلامية، فيما يدور من جدل تعلو حدته أحيانًا وتخفت أحيانًا أخرى حول الإبداع والاتباع فـي عمليات التعليم المدرسي. أو حول دور مؤسسات التعليم النظامي فـي تنمية "الابتكار" لدى المتعلمين.

وأبادر إلى تأكيد أن خصيصة "الوسطية" التـي جعلناها فـي الفصل الثاني من هذا الكتاب أحد جواهر الثقافة الإسلامية [٤٢٧] توحي بضرورة أن نأخذ فـي التعليم موقفًا وسطًا وعادلاً بين الإبداع والاتباع. وأعرض فيما يلي بصورة موجزة ومكثفة رؤية الإسلام – حسبما أتصورها – فـي إشكال "الإبداع والاتباع" فأقول:

إن الجذر اللغوي **للإبداع** هو أبدع، وأبدع الشيء استحدثه على غير مثال سابـق. والفعل الثلاثي بَدَع ، بَدْعًا كمنع، يقال بدع البئرَ بمعنى استنبطها وأحدثها. وابتدع الشيء ابتـداعًا أي فعله لأول مرة، ومنه قوله تعالى: **{قُلْ مَا كُنْتُ بدْعاً مـنَ الرُّسُلِ وَمَا أَدْرِي مَا يُفْعَلُ بِي وَلا بِكُمْ إِنْ أَتَّبِعُ إِلَّا مَا يُوحَى إِلَيَّ وَمَا أَنَا إِلَّا نَذِيرٌ مُبِينٌ}** [٤٢٨].

---

(٤٢٧) راجع ص ص ١٦١-١٧١ فـي هذا الكتاب.

(٤٢٨) السورة: ٤٦ الأحقاف : ٩.

والإبداع يكون فـي التفكير ، وفـي الصنع، وفـي جوانب النشاط الإنساني كافة: فـي العلوم، وفـي الشئون والعلاقات الإنسانية والاجتماعية، وفـي سائر الفنون القولية والتشكيلية والسمعية. وقد اعتمد تقدم البشرية – عبر الأحقاب – فـي مختلف الثقافات على البصائر الجديدة ، وعلى توليد الأفكار المبتكرة، وعلى أصالة الإنتاج وجدَّة الصنع.

ويؤمن كثير من المفكرين بأن القدرة على التفكير المبدع والنشاط الإبداعي موجودة لدى كل الناس، وأن استثارة هذه القدرة وتنميتها ترتبط بعدد من المتغيرات: (أ) فكرة الإنسان عن ذاته، ومدى تقبله لها، وثقته بها، ومدى سعادته بأنه هو هو. (ب) المناخ العام الذي ينشأ فيه الفرد فـي مستوياته المختلفة: فـي الأسرة ، وفـي المدرسة، وفـي المجتمع، وفـي مواقع العمل. (ج) إحساس الفرد بقيمة ما ينجزه وأهميته بالنسبة له وبالنسبة للآخرين ذوي الأهمية الكبرى عند الفرد. وفـي عبارة أخرى أقول: إن الإبداع خصيصة عامة توجد لدى كل الناس بدرجات مختلفة تبعًا للمتغيرات التـي ذكرتها آنفًا.

ومن أبرز سمات الإبداع الأصالة Originality وهي لا تعني أن يكون المنتج (بفتح التاء) مبتكرًا بإطلاق ، وإنما تعني الأصالة قدرة الفرد على إنتاج أفكار أو صنع أشياء، أو القيام بأعمال ليس حدوثها هو السمة الغالبة أو المتكررة بين الجمهور أو الفئة التـي يعتبر الفرد عضوًا فيها.

هذا، وقد دلت البحوث التـي أجريت حتى اليوم على أن "الإبداع" قدرة قابلة للتعلم وللتعليم والتنمية؛ وذلك من خلال مواقف متعددة: فـي الأسرة، وفـي موضوعات شتى فـي مناهج التعليم، وفـي مواقع العمل المختلفة. ومن أبرز الوسائل التـي يلجأ إليها فـي هذا الصدد طريقة حل المشكلات، والتفكير الاقتراني، والتفكير الناقد ، والعصف العقلي Mind Storming ، والتقنيات المختلفة لتحليل الدعاية، والمباريات التعليمية.

أما **الاتباع** فجذره اللغوي تبع ومنه اتبع اتباعًا: بمعنى سار وراءه؛ سواء أكان السير حسيًا أو معنويًا. والاتباع المعنوي يعني الاقتداء والامتثال والسير على نهج سابق في التفكير أو العمل أو في الصنع. وأكثر ما ورد في القرآن الكريم ينصرف إلى الاتباع المعنوي؛ فالمسلم مأمور في العقائد والعبادات باتباع الصراط المستقيم: **{وَأَنَّ هَذَا صِرَاطِي مُسْتَقِيماً فَاتَّبِعُوهُ وَلا تَتَّبِعُوا السُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَنْ سَبِيلِهِ ذَلِكُمْ وَصَّاكُمْ بِهِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ}** (٤٢٩).

والصراط من السبل هو ما ليس فيه التواء أو اعوجاج. وأكثر ورود اللفظة في القرآن جاء مقترنًا بوصف الاستقامة، أو بإضافتها إلى لفظ الجلالة، أو الذين أنعم الله عليهم.

والمسلم مأمور في العقيدة وفي الشريعة – على سواء – بالاتباع، وعليه في الوقت ذاته أن يعمل حواسه وتصوره وتفكيره في النهج الذي يتبعه. وقد ندد القرآن الكريم في أكثر من آية من آياته بالتقليد الأعمى:

{وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ اتَّبِعُوا مَا أَنْزَلَ اللَّهُ قَالُوا بَلْ نَتَّبِعُ مَا أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لا يَعْقِلُونَ شَيْئاً وَلا يَهْتَدُونَ} (٤٣٠).

{وَالَّذِينَ إِذَا ذُكِّرُوا بِآيَاتِ رَبِّهِمْ لَمْ يَخِرُّوا عَلَيْهَا صُمّاً وَعُمْيَاناً}(٤٣١).

وقد وصف القرآن الكريم الذين يعطلون ما ميزهم الله به على سائر المخلوقات من حواس تدرك ، وعقول تفكر وتستوعب – وصفهم بالغفلة، وبأنهم أدنى وأسفل من البهائم.

---

(٤٢٩) السورة: ٦ الأنعام : ١٥٣.
(٤٣٠) السورة: ٢ البقرة : ٧٠.
(٤٣١) السورة : ٢٥ الفرقان : ٧٣.

{وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيراً مِنَ الْجِنِّ وَالْأِنْسِ لَهُمْ قُلُوبٌ لا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ آذَانٌ لا يَسْمَعُونَ بِهَا أُولَئِكَ كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ أُولَئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ} (٤٣٢).

{وَلا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْؤُولاً} (٤٣٣).

وأخلص من هذا العرض الموجز إلى ما يلـــــي:

- أن الإسلام لا يضع الاتباع مناهضًا أو مناقضًا للإبداع والابتكار والاجتهاد.
- أن الناس جميعًا مدعوون إلى الإبداع والتجديد فـــي حدود ثلاثة شروط مجتمعة.

(١) ألا ينافي الابتكار أو الإبداع الأطر الكلية، والمقاصد العليا لشريعـــة الله: **{ثُمَّ جَعَلْنَاكَ عَلَى شَرِيعَةٍ مِنَ الْأَمْرِ فَاتَّبِعْهَا وَلا تَتَّبِعْ أَهْوَاءَ الَّذِينَ لا يَعْلَمُونَ}** (٤٣٤).

(٢) أن يكون المبتكَر (بفتح الكاف) متسقًا مع مصلحة جماهير الأمة؛ خالصًا ومبرأً من الفساد والإفساد للذات أو للآخرين أو للبيئة الاجتماعية فـــي حاضرها أو مستقبلها. ومعنى هذا هو إعمال معيار "درء المفاسد وجلب المصالح" بأن يكون المبتكر محققًا للعدل الاجتماعي، وللقسط بين الناس، موجهًا إلى منع الظلم والاستبداد، ميسرًا للناس حياتهم بنوال حقوقهم المشروعة، وحافزًا لهم على أداء واجباتهم الفردية والاجتماعية.

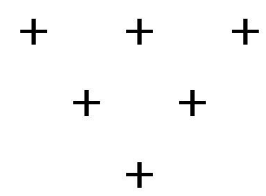
---

(٤٣٢) السورة : ٧ الأعراف : ١٧٩.
(٤٣٣) السورة : ١٧ الإسراء : ٣٦.
(٤٣٤) السورة: ٤٥ الجاثية : ١٨.

(٣) إن القائمين على التعليم وخاصة – فـــي مراحله الأولى – مطالبون بأن يفرغوا كل ما فـــي وسعهم، وأن يبذلوا جهودًا مقصودة وهادفة لاستثارة كل ما فـــي المتعلمين من قدرة على التفكير والتفسير والتحليل

والتركيب – إنشاءًا وتعميرًا – وأن ينمو فيهم مهارات الاستنباط، والمقارنة، والموازنة بين الموضوعات ونظائرها، والأفكار وبدائلها، ومعرفة الموافقات والمخالفات فـــي الدلالات والمعاني والإشارات.

وأعتقد أن الشروط الثلاثة التـــي حددها للإبداع من المنظور الإسلامي يجب إعمالها مجتمعة، حتى لا نقع فـــي مصيدة التفكير ثنائي الطرف "إما هذا . . أو هذا. ." فالإبداع ليس مناقضًا للاتباع، وإنما لكل منهما مجال وحدود، وكلاهما مغروس فـــي الطبيعة البشرية بالفطرة التـــي فطر الله الناس عليها، وعلى المربين فـــي مراحل التعليم كافة إبراز هذه الفطرة وإنمائها.



الفصل الخـامـس

الإشراف التربوي ـ التقويم ـ تطوير النسق التعليمي

الفصل الخـــامـــس

الإشراف التربوي ـ التقويم ـ تطوير النسق التعليمي

وظيفة هذا الفصل :

ينصب عمدنا في هذا الفصل إلى معالجة موضوعات مختلفة: أولها الإشراف التربوي: معناه، ووظائفه، وأنماطه، وهو مُدْخل جانبي يؤثر في النسق التعليمي، وإن يكن تأثيره على المتعلمين غير مباشر.

وثاني الموضوعات التي يعالجها هذا الفصل هو التقويم التربوي، الذي يتناول تقويم مخرجات النسق التعليمي (المتعلمين) والعاملين عليه (المعلمين)؛ أما الموضوع الثالث الذي يعالج في هذا الفصل فهو تطوير نسق التعليم ، وفيه عرضنا لسياسات التطوير المختلفة، ثم قدمنا تصورنا لما ينبغي أن تكون عليه سياسة تطوير التعليم المدرسي في البلاد العربية والإسلامية.

وقد اختتم الفصل بعرض عدد من الاقتراحات بشأن ما ينبغي أن يعطى أولوية متقدمة في التطوير في البلاد العربية والإسلامية.

أولاً: الإشراف التربوي

الجذر اللغوي للكلمة هو شَرُفَ يَشْرُف شَرَفًا، فهو شريف، وجمعه أشراف. والشُّرفة: أعلى الشيء، وما يوضع على أعلى البناء. وأشرفت الشيءَ: علوتُه، وأشرفت عليه: اطلعت عليه من فوق. ومن معاني الإشراف أيضًا: الشفقة وعدو الخيل، ومشارف المدينة: القرى التـي تقترب منها [٤٣٥].

وتستعمل كلمة "إشراف" مقابلاً لكلمة Supervision فـي الإنجليزية وهي أفضل مقابل عربي للكلمة الإنجليزية التـي تتألف من مقطعتين: Super وتعني الأعلى أو العليا و Vision وتعني الرؤية.

أما كلمة "التوجيه" فتعني فـي العربية دفع الشيء فـي اتجاه واحد، يقال شيء موجَّه إذا جعل على جهة واحدة، وهذا المعنى مستنكر فـي الفكر التربوي؛ للإيمان بضرورة تنوع التعليم وفقًا لتنوع الثقافات، وقد نشأت فكرة الإشراف التربوي – أساسًا – من الإيمان بأن نسق التعليم المدرسي ليس نسقًا صلبًا – كما قلت قبلاً – وإنما هو نسق يتسم بالرخاوة بين "مدخلاته – وعملياته – ومخرجاته" أي أنه نسق مغاير لنسق "المصانع" إنه نسق مفتوح – وليس مغلقًا – ترفده معارف وقوانين ونظريات تولدت فـي كثير من أنظمة المعرفة الطبيعية والاجتماعية والإنسانية، ذات العلاقة بالإنسان. ولذا بات مستقرًا أن التربية المقصودة أو التعليم المدرسي علم من علوم الأداء Proxiology كالطب والهندسة والزراعة.

والتعليم المدرسي أو "التربية المقصودة" علم يلتحم فيه الفكر النظري بالممارسة العملية، وتلتئم فيه النظريات بالتطبيقات؛ بمعنى أن الفكر التربوي الذي لا يسهم فـي تطوير الواقع فكر عقيم، والممارسات التعليمية التـي لا تستند إلـى فكر تربوي ناضج عمل عشوائي، لا جدوى منه أو فيه؛ إنه عمل يجري فـي إطار المحاولة والخطأ،

---

(٤٣٥) ابن منظور: لسان العرب. بيروت، دار صادر، ٢٠٠٠م.

وهو عمل لا يحتمله نسق التعليم فـــي أي مجتمع، وخاصة المجتمعات النامية، وفـــي القلب منها الدول العربية والإسلامية.

ومغزى ما قدمت هو أن "الممارسات التعليمية" فـــي المدارس مصدر غني للمعرفة التربوية، تستطيع أن تستنبط منه مدى صحة أو خطأ المبادئ والنظريات التـــي تزخر بها الكتابات "التربونفسية". ومن هنا كان ضروريًا أن تتم متابعة العاملين فـــي خطوط الإنتاج التعليمي؛ لتنمية قدراتهم، وزيادة كفاءتهم فـــي الأداءات التعليمية، والغاية النهائية لهذه الأداءات هي "أن يجيد الطلاب التعلم" فـــي جوانبه؛ التـــي يكمل بعضها بعضًا: الجانب العرفاني "العقلي" ، والجانب الوجداني العاطفي، وجانب مهارات الأداء العملي — الفني والتقني - ، وجانب السلوك الاجتماعي الفعلي؛ مع الذات، ومع الآخرين.

وعلى الرغم من كثرة المتغيرات ذات الأثر فـــي المنتج النهائي لنسق التعليم المدرسي، وأهمية كل منها كالقيادة التربوية، والإدارة المدرسية ومدى جودة محتويات المنهج، وظروف العمل داخل مؤسسات التعليم — على الرغم من هذا كله فإن نوعية المدرسين تبقى ذات أثر حاسم يفوق ما عداه من متغيرات عند تساوي المتغيرات الأخرى. ولذا كان الإشراف أو التوجيه التربوي عملية مكملة لعمليات نسق التعليم المدرسي، وإن يكن أثرها فـــي التعلم غير مباشر؛ وإنما يحدث عن طريق "وسيط Mediator" هو "المدرس".

ونجاح هذا الوسيط "المدرس" فـــي تجسير الفجوة بين أعمال الإشراف التربوي وعمليات التعلم لدى طلاب المدارس يتوقف على مدى نجاح الإشراف التربوي فـــي أن يثير لدى المدرسين "عمليات التفكير" المختلفة التـــي تنصب على أداءاتهم هم وأداء الطلاب الذين يعلمونهم.

ويمكن أن نعرّف الإشراف التربوي تعريفًا مبدئيًا بأنه :

"جهود منظمة تصممها السلطة المركزية الموجهة للتعلم، ويقوم بها من يفترض

فيهم أهم "مهينون" هدفها تزويد المدرسين القائمين فعلاً بالتدريس في مؤسسات التعليم بالمعارف والخبرات والأساليب التي من شأنها استثارة النضج الأكاديمي والمهني والثقافي لدى المدرسين حتى يتأتى لهم معاونة الطلاب على إجادة التعلم".

ومما يستحق الانتباه عدول الكتابات التربوية الأجنبية خلال العقدين الأخيرين في القرن العشرين عن استخدام مصطلح Supervision إلى استخدام مصطلح تنمية هيئة التعليم Staff Development ويلفت النظر – أيضًا – أن تصدر أقدم وأعرق منظمة مهنية أهلية في الولايات المتحدة National Society for the Study of Education أحد مجلداتها السنوية تحت مصطلح تنمية هيئة التعليم (٤٣٦)، ولا يذكر مصطلح الإشراف – إطلاقًا – في ثبت محتويات المجلد، ولا في الثبت التحليلي لموضوعاته.

ويبدو أن تغييب مصطلح "الإشراف التربوي" في الكتابات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية قد بدأ بصورة تدريجية ملحوظة خلال عقدي: الستينيات والسبعينيات في القرن العشرين؛ فقد ذكر Crosly أن تحليلاً قد أجرى للمقالات التي تَمَّ نشرها في دورية "القيادة التربوية Educational Leadership"، التي تصدرها الجمعية الأمريكية للمناهج والإشراف التربوي ASCD في أمريكا في الفترة من ١٩٦٠-١٩٦٨ ووجد أنها لم تزد عن سبع مقالات وأنها لا تستند إلى بحث علمي رصين(٤٣٧). وأكثر من هذا ! أن تعلم أن الدورية الأمريكية المرموقة

---

(436) Griffin, G.A. (editor) Staff Development. Chicago: University of Chicago Press, NSSE 1983, Yearbook, Part II.

(437) Crosly, M. "The New Supervision: Caring, Coping and Becoming" In Leeper (Editor), Changing Supervision for Changing Time. Washington, D.C.: ASCD, 1969, p. 36.

Review of Educational Research لم ينشر فيها بحث واحد عن "الإشراف التربوي" فـــي الفترة من ١٩٧١ -١٩٧٧[٤٣٨].

والسؤال الذي يطرح فـــي هذا الصدد هو: ما أسباب هذا التغييب؟ وفـــي الإجابة أقول: إنه يبدو لي أن المشاهدات المنتظمة لأعمال الإشراف التقليدي، وهو التفتيش القديم ، الذي يرتدي عباءة الإشراف ، قد أدت إلـــى العزوف عن استخدام المصطلح لما يحمله من دلالات سيئة تأكدت فـــي بعض البحوث مغزاها: أن المشرفين يتعاملون مع المدرسين على النحو الذي يتعامل به المدرسون مع التلاميذ؛ إذ يستعلون عليهم، وتوحي أقوالهم وأعمالهم أن المدرسينَ جهلة أو مقصرون فـــي أداء واجباتهم، ويقول المدرسون : إن الموجهين معنيون بتصيد الأخطاء أكثر من عنايتهم بالتوجيه؛ أو التصويب، وتنمية أداءات المدرسين.

ولعل من أسباب غياب مصطلح الإشراف التربوي **Supervision** ازدواج الدور الذي يقوم به المشرف تجاه المدرس؛ إذ يفترض فـــي الموجه أن يقوم بتوجيه المعلمين ومعاونتهم فـــي التعرف على مشكلات التعليم بعامة، وفـــي مدرستهم وفصولهم بخاصة، واقتران هذا الدور بقيام الموجه التربوي بتقييم أعمال المدرسين، وإصدار أحكام على أعمالهم، وشخصياتهم، من شأنها أن تؤثر فـــي ترقياتهم فـــي العمل، وفـــي مستقبلهم المهني.

الإشراف التربوي من منظور إسلامي:

يستند الإشراف التربوي – فـــي ضوء الثقافة الإسلامية – إلـــى عدد من المنطلقات الأساسية، من أبرزها ما يلي:

---

(438) Denham, A. "Clinical Supervision" What We Need to Know About Its Potential in Contemporary Education. Vol. 9 (1977), pp. 33-37.

(١) التواضع ومجانبة الكبر :

الإشراف التربوي موقف تعليمي، أي أنه موقف تواصل عقلي، وليس من السواء – عقليًا أو اجتماعيًا – فـــي شيء أن يستكبر أحد طرفي التواصل على الطرف الآخر؛ أو أن يزدريه علنًا أو خفية؛ لأن الكبر والتعالي والازدراء والإهمال من شأنها أن توصد سبل التواصل الآمن، وأن تثير الكراهية بين طرفي التواصل.

والمسلم منهي عن التكبر استجابة لقول الحق تبارك وتعالـــى :

{وَلا تَمْشِ فِي الأَرْضِ مَرَحاً إِنَّ اللَّهَ لا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ} (٤٣٩).

وقد أُمِرَ الرسول r بالتواضع لمن اتبعه؛ فجدير بالمشرف التربوي ألا يتعالـــى ولا يتعالم على المدرسين. ولتقرأ معي قول الله سبحانه وتعالـــى : **{وَاخْفِضْ جَنَاحَكَ لِمَنِ اتَّبَعَكَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ}** (٤٤٠).

وتدل خبرات الناس وملاحظاتهم على أن التواضع لا يزيد صاحبه إلا رفعة، وما أصدق قول الرسول الكريم r فـــي تأكيد هذه الحقيقة: "التواضع لا يزيد العبد إلا رفعة، فتواضعوا يرفعكم الله تعالـــى" (٤٤١).

هذا، وأعتقد أن الاستكبار أمر منهي عنه فـــي كل الأحوال والأعمال، وهو مدعاة للانغلاق، والعُجب بالذات ، وهو أمر لا يليق بالمسلم: **{سَأَصْرِفُ عَنْ آيَاتِيَ الَّذِينَ يَتَكَبَّرُونَ فِي الْأَرْضِ بِغَيْرِ الْحَقّ}** (٤٤٢).

(٢) الإشراف مجال للأمر بالمعروف وللتناصح:

ولا يخرج الإشراف التربوي عن كونه مجالاً للأمر بالمعروف؛ فالمسلم مطالب أن

---

(٤٣٩) السورة: ٣١ لقمان : ١٨.
(٤٤٠) السورة : ٢٦ الشعراء : ٢١٥.
(٤٤١) فـــي صحيح الإمام البخاري.
(٤٤٢) السورة : ٧ الأعراف : ١٤٦.

يدعو الناس إلـــى صالح الأعمال، وأن يلفت نظرهم إلـــى الأخطار التـــي تقع على الأفراد وعلى المجتمع من السكوت عن كشف الأخطاء، وبيان كيف تصوَّب. هذا واجب حتم فـــي الشئون العامة، وهو أوجب وأشد إلزامًا فيمن ينصبَّون للإشراف على أعمال غيرهم. وفـــي كل هذه الأحوال فإن الداعي إلـــى المعروف يجب أن يتوسل إليه بالحكمة والموعظة الحسنة، وأن يتذكر دائمًا قول الحق تبارك وتعالى: **{وَلَوْ كُنْتَ فَظّاً غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ}** [٤٤٣].

(٣) التعليم واجب قومي:

والمشورة والمشاركة فـــي أموره واجبة، والإشراف الفني أو التوجيه التربوي تعليم موجه إلـــى الكبار (المدرسين) وقد استقر الآن فـــي النظر التربوي أن التعليم الحق هو الذي يُفْضي إلـــى التعلم. والتعلم عملية ذاتية بحتة؛ لا يتصور حدوثها إلا إذا أعمل المتعلم (المدرس فـــي حالتنا الآن) عقله، واستثيرت فيه عمليات التفكير، والسبيل الآمنة إلـــى حدوث هذه العمليات هي أن يستشعر المتعلم (المدرس) الأمان، وأن تتاح له حرية التفكير والتعبير عن معتقداته وخبراته ومكنونات نفسه فيما يخص المهنة التـــي يعمل فيها. ومن هنا بات على المشرف الفني أن يتعامل مع المدرسين على أنهم أعضاء فـــي مهنة واحدة، وأنه ليس لأحد أن يستقل وحده باتخاذ القرارات ذات الخطر فـــي شئونها.

والتعليم المدرسي بوصفه نسقًا لا يتصور تطويره أو تحسين أداء العاملين فيه من خارج النسق، بمعنى أن تفرض عليهم الهيئات المركزية أمورًا، وتتوقع من المدرسين أن يسهموا فـــي تنفيذها دون فَهم لمراميها، ودون ولاء للأهداف التـــي يتوخاها التطوير.

واقع الإشراف الفنـي (حالة مصر) :

لا أزعم المعرفة الكاملة بواقع الإشراف الفني فـــي أنظمة التعليم فـــي البلاد

---

(٤٤٣) السورة: ٣ آل عمران: ١٥٩.

العربية الإسلامية. وإنما سوف أقدم هنا الصورة التـــي حصلت عليها حين دعاني وزير التعليم فـــي مصر إلـــى أن أكون عضوًا فـــي اللجنة العليا للتدريب(*)، وأن أعد ورقة عمل عن "التوجيه الفني وتنمية القائمين به" لتناقش فـــي ندوة عقدها المركز القومي للبحوث التربوية بالقاهرة، بالاشتراك مع جامعة الإسكندرية، وقد عدت لهذه الورقة وحرصت على تحديثها، فماذا وجدت؟

- وجدت صعوبة بالغة فـــي الحصول على وثائق رسمية تنبئ عن أهداف التوجيه الفني وبنيته، وكيف يختار أعضاؤه ، ولذا فقد استبدلت بهذه الوثائق مقابلة متعمقة مع مستشار اللغة العربية بوزارة التعليم وخلصت إلـــى ما يلي:

q فـــي المستوى المركزي: لكل مادة دراسية مستشار، وموجه عام، وخبراء لكل مادة، ولكل مرحلة تعليمية. هذا بالإضافة إلـــى عدد من الخبراء يعملون فـــي مكتب مستشار المادة.

q فـــي المحافظات: يضطلع بمهام التوجيه الفني فـــي المحافظات التـــي يرأس أجهزة التعليم فيها وكيل وزارة – موجه عام لكل مادة، وموجه أول لكل إدارة تعليمية، وموجه لكل من : التعليم الثانوي، والتعليم الإعدادي والتعليم الابتدائي.

ويتشعب التوجيه في المرحلة الابتدائية إلـــى موجه فني لكل مادة تدرس فـــي الصفين الخامس والسادس الابتدائي، وإلـــى موجه فني وإداري (موجه قسم) يتولى توجيه المدرسين فـــي الصفوف من الأول إلـــى الرابع الابتدائي. وفـــي بعض المحافظات أعضاء للتوجيه الفني يشكلون ما يطلق عليه "المكتب الفني للمادة" وهم عادة الموجهون الأوائل، وممثل واحد للعاملين فـــي كل مرحلة تعليمية (مدرس أول أو مدرس قديم أو وكيل مدرسة).

(*) كان وزير التعليم آنذاك هو : الدكتور أحمد فتحي سرور.

كيف يتم الإشراف ؟

تقضي التعليمات بأن يقوم الموجه بزيارة المدارس لملاحظة أداء المدرسين، وللتأكد من مدى التزامهم بتوزيع محتويات المنهج على الشهور والأسابيع على النحو الذي تَـــمَّ توجيههم إليه من الإدارة التعليمية. ويزور الموجهُ المدرسَ عددًا من الزيارات يتراوح بين زيارتين وأربع زيارات، ويقوم فـــي آخر زيارة بتقييم المدرس، والدرجة الكبرى للتقويم ١٠٠ درجة، يخص الموجه منها ٢٠ درجة ، ولناظر المدرسة ٨٠ درجة. ويعقد الموجهون فـــي نهاية زيارتهم للمدارس لقاءات يوجهون فيها المدرسين. وترسل تقارير التقويم إلـــى المكتب الفني للإدارة العامة التـــي تقع فيها المدرسة.

كيف يتم انتقاء المشرفين ؟

يعتمد فـــي اختيار المشرفين على معايير منها: الشهادة التـــي حصل عليها المرشح قبل أن يعين مدرسًا أو التـــي حصل عليها فـــي أثناء خدمته للتعليم، وعدد سنوات الخبرة فـــي التعليم (ويفضل الأقدم) ، والتقارير السنوية، وألا يكون المرشح قد وقعت عليه عقوبات.

ويتم تدريب المرشحين للإشراف الفني، وتستخدم الآن تقنية "الفيديو كونفرانس" فـــي تدريب المرشحين من بُعد، ويختار المرشح لاجتياز دورة التدريب بين أن يؤدي امتحانًا تحريريًا فـــي نهاية التدريب أو أن يعد بحثًا تتم مناقشته فيه. ومعيار الأقدمية هو المعيار الفارق بين المرشحين إذا تساووا فـــي المعايير الأخرى. وتتم ترقية المشرف إلـــى موجه أول بواسطة الجهاز التعليمي فـــي المحافظات. وتتم الترقية – فيما فوق موجه أول – بواسطة الوزارة . ويتم نقل "الموجهين" من محافظة إلـــى أخرى بواسطة الوزارة، ومن خلال مكتب التنسيق فيها.

وتعقد دورات لتدريب المرشحين للتوجيه الفني فـــي مراكز التدريب المنتشرة فـــي معظم المحافظات، ويتولى التدريب فيها أساتذة يعملون فـــي كليات التربية أو فـــي أجهزة التعليم بالمحافظات أو بالوزارة المركزية، ويعتمد الآن إلـــى درجة كبيرة على التدريب المركزي الذي يتم بثه والمشاركة فيه عن طريق تقنية "الفيديو

كونفرانس).

كانت تلك هي المعلومات التـــي أتيحت لي عن التوجيه الفني فـــي مصر، وقد حاولت تحديثها، فيما عرضت هنا من خلال لقاءات مع بعض العاملين فـــي مركز التقويم والامتحانات بالوزارة، ومن خلال بحوث الدكتوراه التـــي أجريت حول التدريب وأسهمت فـــي مناقشتها.

فلنفرض الآن صحة هذه المعلومات – على النحو الذي عرضناه – **ولننظر سويًا فـــي واقع التوجيه الفني**

من حيث بنية التوجيه :

يصدق على الهيكل التنظيمي للتوجيه الفني أنه تنظيم خطي، تزداد السلطة فيه لمن يحتلون المواقع العليا فـــي التنظيم، وأعتقد أن هذا التنظيم ليس فعّالاً فـــي تطوير عمليات التدريس والتعلم فـــي المدارس؛ فالموجهون فـــي المدارس الابتدائية – على ما للتعليم فيها من أهمية وخطر – هم أقل الموجهين معرفة وخبرة ومكانة اجتماعية. ولذا فإن هذه البنية تمثل هرمًا قاعدته فـــي الوزارة وفـــي الإدارات التعليمية، ورأسه فـــي المدارس، وأحسب أن قلب هذا الهرم رأسًا على عقب عمل ضروري.

من حيث التقنيات المتبعة:

- يمارس توجيه المدرسين عن طريق الزيارات القصيرة التـــي يقوم بها الموجه لملاحظة أداء المعلم، وهي ذات التقنية التـــي كانت تتبع فـــي التفتيش ، ويتصادم فيها تصور الموجه للمدرس، وتصور المدرس للموجه.

- يعتمد فـــي انتقاء الموجهين على معايير ليس من شأنها الكشف عن مدى قدرات المرشحين للنهوض بمسئوليات التوجيه الفني (الشهادة الحاصل عليها، وعدد سنوات الخبرة) ولا تكشف – أيضًا – عن مدى حيازة المرشح لخصائص القائد التربوي الفعّال.

- يتم التدريب فـــي سياقات مصطنعة ومتكلفة، بعيدًا عن الواقع المعيش فـــي

المدارس، وخاصة فيما يطلق عليه "التدريب من بعد"، أي "بالريموت كنترول" دون مواجهة، ودون تغذية راجعة، يستفيد منها الموجه المرشح، ودون استماع كاف، أو مناقشة مناسبة لمرئيات الموجهين أنفسهم ومرئيات معلميهم فـــي عمليات التوجيه الفني.

- توزيع الدرجة المخصصة لتقويم المدرس بين الموجه بنسبة ٢٠% وناظر المدرسة بنسبة ٨٠% دليل يرجح أن النظرة السائدة لعمل الموجه الفني، جوهرها أن الجانب الإداري فـــي التوجيه أكثر أهمية من الجانب الفني المهني الذي يتصل بتحسين عمليات التدريس .. ومع استمرار هذه الرؤية للتوجيه الفني يبدو أنه – على النحو الذي يجري عليه الآن – عمل لا جدوى منه، وليس فيه فوائد تذكر لا لنظام التعليم المدرسي، ولا للمتعلمين ، ولا للموجهين أنفسهم.

وهنا يثور السؤال: **ما البديل أو البدائل الممكنة للوضع الراهن؟** وأكثف القول فـــي الإجابة على الوجه التالي:

نحو صيغة جديدة للتوجيه الفنـــي :

تشير نتائج كثير من البحوث التربوية إلـــى أن التوجيه الفني على النحو التقليدي الذي وصفناه لا يحدث فرقًا ذا مغزى فـــي أداءات المعلمين فـــي التدريس، ويقال فـــي هذا الصدد: إن التوقعات الخاصة بالدور الذي ينبغي أن ينهض به الموجه توقعات تتسم بالغموض والاضطراب . . . وأن الخطأ الجوهري فـــي النموذج السائد هو الانحياز إلـــى تصور "التوجيه التربوي" على أنه عمل مماثل للتوجيه فـــي المصانع، حيث يطبق نموذج ذوي المراتب العليا Ranks وهم الموجهون فـــي حالتنا هذه. فـــي مقابل العاملين فـــي خطوط الإنتاج Lines وهم المعلمون وهي المقابلة المعروفة فـــي بعض الكتابات بين ذوي الياقات البيضاء وذوي الياقات الزرقاء (المعلمون فـــي حالتنا).

وتشير نتائج البحوث – أيضًا – إلـــى اتساع الثغرة بين الموجهين والمعلمين

فـــي القيم والمعتقدات والتصورات والاتجاهات ذات العلاقة بالتعليم؛ حيث يرى الموجهون أن الإشراف الفني ذو قيمة كبيرة فـــي تحسين العمليات التعليمية، ويريدون أن يتاح لهم وقت أطول للتوجيه، أما المعلمون فيرون أن التوجه الفني عمل قليل الجدوى. وأنهم لا يرون فيه وسيلة لتحسين أداءاتهم الفعلية فـــي التدريس، وهكذا نرى أن الحاجة ماسة إلـــى نظام جديد للتوجيه التربوي يتصف بأنه فعَّال فـــي التواصل العقلي والوجداني والمهني بين الموجهين والمعلمين (٤٤٤).

وسأعرض فيما يلي تصورًا جديدًا لعملية التوجيه الفني فـــي كل أبعادها.

الإطار العام للإشراف الفنـــي :

قدمت – قبلاً – أن نسق التعليم المدرسي نسق متميز عن الأنساق الصناعية، وأضيف هنا: (أ) أن تطوير هذا النسق يجب أن يبدأ من أصغر الوحدات فـــي النسق؛ وهي "المدرسة" ؛ فهي الموقع والمختبر الحقيقي الذي يمكن من خلاله تحسين التدريس للوصول إلـــى تعلم جيد يقوم به الطلاب. (ب) أن تطوير العمليات "التدريسية التعليمية" يبدأ من الحرص على أن تكون برامج "إعداد المعلمين" برامج فعّالة تتسم بترسيخ الهويّة الثقافية فـــي الطلاب المعلمين مواكبة ومتزامنة وغير منفكة عن أحدث، وأصدق، وأنسب ما كشفت عنه البحوث العلمية فـــي أبعاد إعداد المعلمين: الثقافي، والأكاديمي التخصصي، والأكاديمي التقني فـــي البعد المهني. (ج) أن يلتزم فـــي الإشراف بآداب وأخلاقيات مهنية التعليم فـــي إطار مثل ما قدمنا عن خصائص الثقافة الإسلامية (٤٤٥).

---

(٤٤٤) انظر المراجع التالية:

- أحمد المهدي عبدالحليم: نحو صيغة إسلامية للبحث التربوي والاجتماعي. مجلة رسالة الخليج العربي. العدد ٢٢ (١٩٨٧م).
- Blumberg, A. "Supervision of teachers". ERIC Documents, Reproduction Service, No. Ed. 099335.

(٤٤٥) راجع ص ص ٥١-٥٤ فـــي هذا الكتاب.

وظائف الإشراف الفنـي ومسئولياته:

أتصور أن أهداف الإشراف الفني والوظائف التـي ينبغي أن تؤدي فـي نطاقه فـي الدول العربية والإسلامية يمكن إيجازها فـي أنها المشاركة الفعّالة الدائمة والملتزمة فيما يلي:

١- مناهج التعلم:

من أهم وظائف الموجه الفني أن يعمل على زيادة وعي المعلمين بواقع النسق التعليمي الذي يعملون فيه: أوضاعه الحالية، ومشكلاته، وأسبابها، وكيف يمكن التغلب عليها.

وأحسب أن المنهج – بمعناه الواسع الشامل – يمكن أن يكون مناط التأكيد فـي عمل الموجه مع المعلمين. ولعل هذا هو ما أشار إليه تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي فـي واحد من تقاريره؛ حيث طالب بإعادة النظر فـي طبيعة عمل الموجه الفني ، بحيث يصبح مدربًا وموجهًا فـي فهم المنهج، واستيعاب أهدافه، والمخططات ذات البدائل المختلفة لتنفيذه فـي المدرسة، وتقويم أداءات التلاميذ، والمشاركة فـي إجراء تجارب جديدة فـي نطاق محدود، بما يثري العمل داخل المدرسة، ويحقق نوعًا من التكامل بين ما يجري فـي ميدان الممارسات التعليمية فـي المدارس وما ينبثق عن مراكز البحوث [٤٤٦].

ومما ينبغي أن يعهد به إلـى الموجهين والمعلمين توزيع محتويات المنهج فـي كل مادة على أسابيع الفصل الدراسي أو العام الدراسي، وأعتقد أن الممارسة الحالية التـي تتولى فيها الإدارات المركزية فـي وزارة التعليم توزيع محتويات كل منهج دراسي على شهور وأسابيع الفصل أو العام الدراسي عمل يشكك فـي مدى فاعلية وكفاءة برامج إعداد المعلم ، ويقلل الثقة فـي المعلمين القائمين بالتدريس ، وفـي الموجهين أنفسهم.. إن هذه الممارسة تنفي عن الموجهين وعن المعلمين سمة المهنية تمامًا، وتؤكد

---

(٤٤٦) المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي، تقرير الدورة العاشرة، القاهرة: المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي (أكتوبر ١٩٨٢ – يوليو ١٩٨٣) ، ص ٢٥.

أن المدارس فـي المدن والقرى، والنجوع، والبوادي تدار من بعد (بالريموت كنترول كما قلت قبلاً)، وأن الهيئة المركزية للتعليم لا تثق فـي المعلمين ولا فـي الموجهين، والعجيب أن الموجهين فـي المدن والأقاليم يحرصون على محاسبة المعلمين — بشدة — على مدى التزامهم بتنفيذ بنود هذا التوزيع المركزي المُهين .

ويتصل بالمنهج أوثق اتصال المواد التعليمية Instructional materials ، وهي الكتب المقررة، وأدلة المعلمين، وكراسات العمل أو التدريب فـي كل مادة. هذه المواد جميعها يجب أن تخضع للمناقشة، وإبراز ما فيها من جوانب إيجابية، وأخرى سلبية. واقتراح ما ينبغي إدخاله عليها فـي الطبعات التالية، واقتراح بدائل كاملة لبعضها إذا استدعى الموقف ذلك.

ويضم هذا المجال — أيضًا — ما يعده المعلمون بمشاركة الموجهين من مواد وتدريبات إضافية تكمل ما فـي المواد التـي تزود بها السلطات المركزية المدارس.

ويدخل فـي هذا المجال استعراض طرق وأساليب التدريس فـي كل مادة. وواجب الموجهين والمعلمين فـي هذا الصدد التحديد الدقيق لأوصاف وإجراءات كل استراتيجية تدريس، وربطهما بما تحدثه فـي تصورات المتعلمين وفـي عمليات تفكيرهم. ويمكن أن يتم تسجيل نماذج عملية لكل استراتيجية على شريط فيديو يمكن مشاهدته، وتبادله مع المدارس، التـي تقع فـي دائرة صلاحيات كل موجه، ويتم تبادل مثل هذه التسجيلات بين الإدارات التعليمية المختلفة ومدارسها.

٢- البحـوث :

لا أكون مغاليًا إن قلت إن القناة الأصيلة التـي يجب الاعتماد عليها فـي وصل الفكر النظري بالتطبيق العملي فـي التعليم هي "البحث العلمي" ومما يؤسف له أن البحوث التربوية التـي تتم فـي نطاق كليات التربية بالجامعات ، وفـي مراكز البحوث فـي الجامعات وفـي الوزارات ليس لها عائد ملموس فـي تحسين عمليات التدريس والتعلم. وليست هذه المقولة مقصورة على البحث التربوي فـي البلاد العربية والإسلامية ، ولكنها — فـي رأيي — مقولة تصدق على البحوث التربوية فـي

معظم البلاد المتقدمة والنامية على سواء.

ويتساءل المعنيون : لماذا صار البحث التربوي غير مرب؟

Why educational research has become uneducative?

والإجابة عن هذا التساؤل تخرجنا عن ما توخينا إنجازه في هذا الكتاب. وسوف أكتفي بالتسليم بهذه المقولة، وأضع بديلاً جزئيًا أو مَعْلمًا مكملاً لبحوث الجامعات ومراكز البحوث وهو بحوث المعلمين Teachers Research وهي بحوث تنبع من الواقع التعليمي المعيش، يتم اختيار موضوعاتها من الحقائق السائدة في هذا الواقع، ويتم تصميمها لحل مشكلات هذا الواقع، ولزيادة فاعليات الإمكانات البشرية والمادية والأيكولوجية المتاحة فيه، ويتعاون في تصميم البحوث وفي إجرائها المعلمون والموجهون، ومن يرى المعلمون والموجهون ضرورة الاستعانة بهم في أية مرحلة من مراحل البحث.

واقترح لهذه البحوث ما يلي:

من حيث أهدافها :

- أن تزيد في وعي المعلمين بأهمية وخطورة المهنة التي يمارسونها؛ فتجعلهم يؤمنون أنها ليست من البساطة واليسر على النحو الذي يتصوره كثير من الموجهين والمعلمين والمربين.
- مدعاة قوية لزيادة النضج المهني والشخصي والاجتماعي للمعلمين، وميدان طبيعي لممارسة البحث.
- ترسخ سمات الديمقراطية والشورى والمشاركة لدى المعلمين؛ بحيث يتعاظم احتمال انتقال هذه السمات إلى المتعلمين في مراحل التعليم المختلفة.
- توثق بصورة جمعية أمينة تطور الفكر والممارسات التربوية، وتتيح تبادل الوثائق بين الأقطار، واستمرار التطوير – عبر الأجيال [٤٤٧]، ويمكن أن تكون مُدخلاً جيدًا

---

(٤٤٧) أشعر بكثير من الأسى والحزن لعدم توثيق تجربة "المدارس النموذجية" في مصر، وهي تجربة يفاخر بها المعلمون الذين شاركوا فيها، وأنا أحدهم، مثلما يفاخر بها من تعلموا فيها من الطلاب، ومعظمهم – بحمد الله – يشغل – الآن – مواقع عمل دولية

لإصلاح نسق التعليم المدرسي من داخله.

- تتيح هذه البحوث سد الفجوة الواسعة بين ما يجري فـــي كليات التربية بالجامعات وما يمارس فـــي المدارس. وفـــي هذا خير كثير للجامعات وللمدارس على سواء.

ويطلق على مثل هذه البحوث أسماء كثيرة ، فهي مرة بحوث العمل Action Research وأخرى بحوث العمليات Operations Research، وثالثة بحوث التشارك Participatory Research.

٣- تنمية المعلمين :

والوظيفة الثالثة للإشراف الفني هي أن يكون أداة لتنمية المعلمين تجاه جعل التدريس "مهنة" Teaching Professionalism؛ فقد جعلت مهنية التدريس مدخلاً لإصلاح التعليم كله فـــي بعض البلاد (الموجة الثانية لحركة إصلاح التعليم فـــي أمريكا مثلاً). ومهنية التدريس ليست عملاً إداريًا يصدر به قرار من قمة السلطة التعليمية فـــي أي نسق تعليمي، كما أنها لا تتوقف على تحسين حالة المعلمين الاقتصادية والاجتماعية – على الرغم من أهميتها – وإنما تتوقف على تأكيد ثلاثة مبادئ فـــي مسيرة المهنة وهي:

أ) أن تكون المعرفة هي أساس الترخيص بممارسة المهنة، ومعيار القرارات التـــي تتخذ لخدمة من يستفيدون بالخدمات التـــي يقدمها التعليم المدرسي. وبعبارة أخرى أن تؤسس تلك القرارات على المعارف التـــي تحدد احتياجات الجماعات والجماهير المستهدفة بالتعليم.

ب) أن يجعل الممارسون للمهنة هدفهم الأول هو خدمة وصالح المتعلمين، وفقًا لميثاق مهني، قد يكون مكتوبًا أو غير مكتوب، ولكنه يمارس بدقة، وكتابته ونشره أفضل؛

وإقليمية ومحلية مرموقة فـــي الجامعات والمنظمات الدولية والمؤسسات الحكومية. وقد دعوت مرارًا لجمع تراث هذه المدارس، ولم أتلق أية استجابة لهذه الدعوة.

للاحتكام إليه في ممارسات المهنة، وتحديد ما يدخل فيها، وما يخرج عنها من تصرفات.

ج) ومهنية التدريس وميثاقها يفترض أنهما هما المرجع في تحديد وفرض معايير أداء المدرسين المهني، وهما المرجع – أيضًا – في تحديد أخلاقيات الممارسات المهنية، وذلك على النحو المتبع في مهنة الطب أو مهنة المحاسبة في الدول التي نضجت فيها الخدمات المهنية التي تقدم للجماهير في هذين المجالين.

هذا، وتطبيق المبادئ الثلاثة التي أشرت إليها – آنفًا – يستوجب أن تقوم مهنية التدريس على دعامتين لا تنفك إحداهما عن الأخرى: أن يكون التوجه الرئيسي في نسق التعليم هو خدمة العملاء Client-oriented System، وأن تؤسس الممارسات في المدارس ، وفي كل مجالات التعليم على المعرفة العلمية المنضبطة، وأن تكون مساءلة المدرسين ومحاسبتهم – ثوابًا وعقابًا – والحكم على مدى كفاءتهم مرتبطة دائمًا بمدى فاعليتهم في تحقيق الأهداف المنشودة من مهنية التدريس(٤٤٨).

ولمهنية التدريس متطلبات أساسية تتصل بالمستويات المعرفية والأكاديمية لمن يقبلون في كليات إعداد المعلم، ومتطلبات أساسية في برامج إعداد المعلمين في الكليات والمعاهد الجامعية، في أبعادها الثقافية ، والأكاديمية التخصصية ، والمهنية، ثم يأتي بعد هذا دور "الإشراف الفني" في تنمية المدرسين، وتتخذ في سبيل ذلك أساليب الإشراف مختلفة.

أساليب التوجيه الفني :

وتأسيسًا على ما قدمنا للتوجيه الفني من أهداف ووظائف نوجز فيما يلي الأساليب المختلفة التي يمكن أن يلجأ إليها المشرفون التربويون في تنمية المعلمين.

---

(448) Darling-Hammond, L. and Wise, A.E. "Teaching Professionalism". In Encyclopedia of Educational Research, 6th edition. New York: Macmillan, 1992, p. 1359.

(١) أسلوب الزيارات الفردية للمعلمين فـي فصولـهم:

وهو أقدم الأساليب المتبعة فـي تنمية المتعلمين وتقويم أعمالهم وتختلف أساليب الموجهين فـي هذه الزيارات، فبعضهم يجعلها سرية، ويقوم بها على طريقة "زوار الفجر" فـي بعض البلاد النامية، أو طريقة "مباحث الشرطة" ، وبعضهم يجعلها معلنة، ويخطر المدرسين بمواعيدها، وأحسب أنها أقل الأساليب فائدة للمدرسين، ويمكن أن يزداد العائد منها لو أن الموجه اتفق مع المدرسين قبل الزيارة على مواعيدها، وعلى الموضوعات والأعمال التـي سوف ينظرون - سويًا — فـي مراجعتها وتقييمها.

إن مثل هذا الاتفاق كفيل بأن يشعر المدرسين بالأمان والطمأنينة، ومن شأنه أن يحسِّن تصور الإشراف الفني، والقائمين به لدى المدرسين. ومما يزيد فـي جدوى هذه الزيارات أن يلتقي المشرف بعدها مع المعلمين فرادى، ومثنى، وثلاث حسب الموضوعات المشتركة بينهم، والتـي يراد مناقشتها معهم.

وينبغي أن تتاح للمدرسين فـي هذه الاجتماعات فرصة التعبير الحر عن معتقداتهم، ومبررات أعمالهم، وأن تثار فيها التساؤلات من المعلمين ومن الموجه فـي إطار مفهوم **الزمالة** Collegiality فـي مهنة التدريس، وفـي إطار أن مسئولية تطويره — بوصفه مهنة — تقع على عاتق جماعة المهنيين. وفـي هذه اللقاءات الفردية والجمعية يمكن أن يوجه المدرسون والموجه بعضهم بعضًا لقراءة مطبوعات أو بحوث تتصل بالموضوعات التـي تعرضوا لها، وعلى الموجه فـي هذه اللقاءات أن يحرص على تقبل أفكار المعلمين — والتقبل لا يعني القبول أو الموافقة — وأن يسعى جهده فـي تعديل بعض الأفكار والاتجاهات لدى المدرسين، وأن يتم هذا بطريقة غير مباشرة؛ يرجى معها أن تكون إرادة التغيير نابعة من المدرسين أنفسهم، ومستندة إلـى قناعاتهم الذاتية.

ويمكن أن يعقد المشرف الفني **ورش عمل** Workshops لمجموعات من المعلمين لمناقشة أو نقد أو إنتاج مواد تعليمية أو لتدريبهم على استيعاب وتمثل بعض استراتيجيات التدريس التـي تنتج تعلمًا. وفـي هذه الورش يـمكن أن يقوم

المشرف الفني وبعض المعلمين بتمثيل بعض المواقف، وتسجيلها، ثم تتاح لهم ولغيرهم فرصة مشاهدتها، والتعليق عليها، ونقدها.

ومن الوسائل التـــي يمكن اللجوء إليها فـــي تنمية المدرسين أن يلجأ الموجهون إلـــى "تنظيم" لتبادل الزيارات بين المعلمين فـــي المدارس المتقاربة، وتتم هذه الزيارات وفقًا لجدول معين لمشاهدة ومناقشة المعلمين المجيدين فـــي أحداث التدريس التـــي يقومون بها، ونقدها والتعليق عليها.

(٢) التوجيه الإكلينيكي Clinical Supervision

وهو نمط حديث من أنماط التوجيه الفني، وقد اعتمد فـــي تأصيل ممارساته على افتراض المماثلة بين الخدمة التـــي يؤديها الإشراف الفني، والخدمة التـــي يؤديها الطبيب فـــي التشخيص والعلاج. وفـــي هذا النمط يتم تعامل الموجه مع المدرسين واحدًا واحدًا؛ حيث يتأتى فيه – بناء على اتفاق مع المدرس – أن يقوم الموجه بمشاهدات أحداث التدريس الفعلية التـــي يقوم بها المدرس فـــي أكثر من موقف تعليمي، وأن يجمع المعلومات عن هذه الأحداث بطريقة "وصفية" وليست "تقويمية" يعني فيها بالوصف ؛ دون أن يصدر حكمًا عليها، وذلك فـــي ضوء التسليم من قبل المشرف والمدرس على أن العلاقات القائمة بينهما علاقة توصف بأنها: "مهنية – تبادلية – أفقية" وليست علاقة "إدارية – تسلطية – رأسية" على النحو الذي يقوم به المشرفون فـــي المصانع فـــي تعاملهم مع العاملين فـــي خطوط الإنتاج.

ويتم فـــي هذا الوصف جمع معلومات عن أحداث التدريس وعن الاستجابات – من الأقوال والأفعال – التـــي يقوم بها المتعلمون. وتخضع هذه المعلومات لتحليل وتفسير يقوم بهما الموجه والمعلم - فـــي آن واحد - لاستنباط المعاني والدلالات التـــي يشير إليها سلوك المدرس وسلوك المتعلمين وتتفق الكتابات التربوية فـــي معظمها على أن هذا النمط من التوجيه الفني يتألف من مراحل، وإن اختلفت تسمياتها فـــي الكتابات، وهي :

(أ) مرحلة تأسيس علاقة تتصف بالمودة والزمالة بين الموجه والمدرسين الذين سيناط به توجيههم.

(ب) اتفاق مسبق بين الموجه والمعلمين على المحاور التـي سوف يتم التركيز عليها فـي الملاحظة والتسجيل لأحداث التدريس، ولسلوك المتعلمين فـي الصف الدراسي.

(ج) مرحلة تحليل المعلومات واستنباط دلالاتها ، ومغازيها، وما فيها من إيجابيات وسلبيات.

(د) وضع خطة طويلة المدى لتنمية المعلم، وهي مرحلة تماثل فـي الطب وصف العلاج، وتختلف فـي التوجيه الفني عنها فـي العلاج الطبي فـي مشاركة المدرس للموجه فـي وضع معالم هذه الخطة العلاجية والالتزام بها[٤٤٩].

وأحسب أن هذا النمط فـي التوجيه الفني نمط مثالي ومسرف فـي المثالية، وأنه يحتاج إلـى وقت وجهد كبيرين، وأن الموجه الذي يباشر مع المدرسين هذا النمط من التوجيه لابد أن يكون مستحوذاً على مهارات عالية فـي التخطيط، وفـي جمع المعلومات ، وفـي التفسير، والتحليل، وفـي العلاقات الإنسانية.

ولعل مزية هذا النمط فـي التوجيه الفني تتمثل فـي "التغذية الراجعة Feedback" السريعة والمباشرة التـي تصل إلـى المدرس من الموجه، وفـي رؤية المدرس نفسه لإيجابيات سلوكه وسلبياته ، وهذا من شأنه أن يجعله أكثر تقبلاً للأفكار المبتكرة فـي تعديل السلوك.

وأحسب أن هذا النمط يمكن أن يتم تجريبه فـي البلاد العربية والإسلامية فـي مساحة مهنية ضيقة جدًا ؛ لما يحتاج إليه من تكلفة مالية وفنية.

---

(449) Shuman, K.Y. Changes Effectuated by a Clinical Supervisory Relationships. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh, 1983.

وأعتقد أنه من الصعب أن يتخذ نمطًا عامًا فـــي التوجيه الفني، هذا بالإضافة إلـــى أنه يحتاج إلـــى وقت طويل، وجهد كبير ، وإلـــى أنه يعتمد على التعليم الفردي Individualized Instruction ، ويهمل ما للتعليم الجمعي من آثار فـــي تيسير التعلم، ويحرم المعلمين من المزايا الاجتماعية للزمالة المهنية الواسعة.

(٣) توجيه الرفاق Peer Supervision

استحدث هذا النمط من أنماط التوجيه الفني ليكون بديلاً للنمط الأول الذي ذكرناه – قبلاً – (نمط الزيارات) وأطلق على النمط الجديد "توجيه الزملاء أو الرفاق" وقد تـــمَّ تطوير هذا النمط فـــي ضوء التسليم بعدد من المقولات تم اشتقاقها من تحليل نتائج الأبحاث التـــي تم إجراؤها على "نمط الزيارات" التـــي يقوم بها الموجهون للفصول الدراسية. ولعل أبرز المقولات التـــي أسس عليها هذا النمط، بديلاً لنمط الزيارات هي ما يلي:

- وجود درجة عالية من انعدام الثقة وسوء الفَهم للدور الذي يقوم به كل طرف من الأطراف المنتظمة فـــي التوجيه التقليدي (الموجهون والمعلمون) للطرف الآخر.
- كثرة عدد المعلمين الذين يوكل إلـــى الموجه متابعة عملهم، وتوجيههم.
- ثبوت الفرض القائل بأن معظم المدرسين يشعرون بالخوف والتهديد من زيارة الموجه لهم فـــي المواقف التعليمية.

ويعتمد توجيه الرفاق على مقولة إن الأفراد وحدهم هم القادرون على تغيير جوانب سلوكهم ، وأن تعلم الكبار (المدرسين) يستوي مع تعلم الصغار فـــي أن كليهما بناء من الداخل بإرادة حرة وجهد طوعي، إرضاء لحوافز داخلية، ورغبة فـــي تحسين الذات، فـــي نظر الذات، وفـــي نظر الآخرين.

ولست فـــي حاجة إلى التذكير بما قلت - قبلاً - عن أن النمو فـــي مهنة التعليم يتأثر – فـــي كل أساليبه – بالخلفية المعرفية السابقة للمدرس (Metacognition)، ومستوى الإعداد الذي حظي به قبل أن يعين مدرسًا.

والصورة التـــي ينظم فيها "توجيه الرفاق" بسيطة ومتاحة لكل المعلمين، وتتمثل فـــي أن يؤلف المعلمون فيما بينهم فرقًا تتكون الواحدة فيها من زميلين من المدرسين، ويتبادلان زيارة أحدهما للآخر أثناء التدريس، لملاحظة أداء المعلم وأداءات المتعلمين، ثم يلتقي المعلمان لتحليل المعلومات والملاحظات التـــي جمعها كل واحد منهما عن الآخر، ويستنبطان – سويًا – من المعلومات والملاحظات المعاني والدلالات، والمظاهر الإيجابية والسلبية فـــي سلوك المعلم وسلوك الطلاب، وفـــي عبارة أخرى يقال: إن كلاً من المعلمين يزود الآخر بتغذية رجعية، عن أحداث تدريسه، وعن تأثيراتها فـــي الطلاب، وإن كلا منهما يقوم بالدور الذي يقوم به الموجه الزائر، ويتميز ما يقوم به الموجه الزميل أن عمله وملاحظاته تتم فـــي سياق آمن ومطمئن وطوعي(٤٥٠).

وتؤكد الدراسات التـــي عنيت بتقويم هذا النمط من التوجيه ما يلي:

- ولدَّ هذا النمط فـــي التوجيه اتجاهًا إيجابيًا لدى معظم المعلمين نحو ضرورة النمو المهني لهم، وضرورة السعي إلى تحسين عمليات التدريس.
- أكدت الغالبية العظمى من المعلمين (٩٨%) الذين مارسوا هذا النمط من التوجيه أنه أدى إلى تحسين أدائهم فـــي التدريس.
- أن هذا النمط قد تـــمَّ قبوله، واستخدامه لدى معلمي المرحلة الابتدائية أكثر من تقبله لدى معلمي المرحلة الثانوية.
- أن نجاح هذا النمط يزداد بين المدرسين الذين يتميزون بأن لديهم قدرًا متميزًا من المعارف العلمية الأكاديمية، ومن المعارف التربوية والنفسية، ويزداد نجاحه أيضًا بين المعلمين الذين تتسم العلاقات بينهم بالمحبة والأمن والثقة المتبادلة(٤٥١).

---

(450) Freeman, C. and et al. "Team Building for Supervisory Support". Educational Leadership, No. 37, 1980, p. 358.

(451) Richard, D.E. A Study of Aspects of Peer Supervision, Unpublished Doctoral Dissertation, The Ohio State University and Miami University. 1980.

أما بعد، فقد عرضت ثلاثة أساليب للتوجيه الفني، وهي أساليب لا ينفي أحدها الآخر؛ وإنما يمكن اللجوء إلى مركب منها وفقًا للظروف والملابسات التـــي تكتنف نظام التعليم المدرسي فـــي كل بلد، ووفقًا لما هو متاح لها من مصادر بشرية ومادية.

معايير انتقاء الموجهين :

وفـــي ضوء ما قدمنا عن وظائف التوجيه الفني، وأساليبه يمكن استنتاج المعايير التـــي يجب إعمالها فـــي انتقاء من يرشحون لأعمال التوجيه الفني، ويمكن استخدام هذه المعايير – أيضًا – فـــي تقييم الموجهين الحاليين، وأوجز هذه المعايير فيما يلي:

*** المؤهلات العلمية:**

يختار للتوجيه الفني من يحملون أعلى المؤهلات فـــي مجال تخصصهم الأكاديمي، وأعلى المؤهلات التربوية فـــي آن واحد، ويقترح أن يكون أدنى مستوى لمؤهلات من يختارون للتوجيه الفني هو : الدرجة الجامعية الأولى التـــي تمنحها الكليات الجامعية فـــي العلوم أو الآداب، والدبلوم العام فـــي التربية، والدبلوم الخاصة فـــي التربية، ويعادل هذا المستوى من حصلوا على بكالوريوس فـــي التربية والعلوم أو الآداب من خريجي كليات التربية وفقًا للنظام التكاملي مع حصولهم على الدبلوم الخاصة فـــي التربية.

*** الخبـــــــرة :**

أن يكون قد عمل بالتدريس مدة لا تقل عن خمس سنوات، وهذا يعني العدول عن معيار الأقدمية المطلقة فـــي اختيار الموجهين ؛ ذلك لأن معيار الأقدمية المطلقة فـــي اختيار الموجهين معيار لا يجوز توظيفه فـــي أعمال مهنية، تشهد تغيرًا هائلاً فـــي جوانبها المعرفية والتقنية، هذا بالإضافة إلى أن الاعتماد على الأقدمية المطلقة من شأنه أن يجمِّد نظام التعليم المدرسي على التقاليد والممارسات التـــي ألفها ذوو الأقدمية المطلقة.

***الإسهام المهني:**

يفضل ترشيح من أسهموا فـــي إعداد بعض المواد التعليمية كالكتب، وأدلة المعلمين، ونماذج الاختبارات، والمؤلفات التربوية، كما يفضل من استقلوا بإعداد بحوث تربوية، أو شاركوا غيرهم فـــي بعض البحوث والتجارب.

*** الخصائص النفسية والاجتماعية :**

والتسليم بأن الغاية من التوجيه الفني هي معاونة المعلمين على النضج المهني والاجتماعي وتحسين الممارسات التعليمية تستوجب المفاضلة بين من يرشحون للتوجيه الفني وفقًا لبعض السمات النفسية والاجتماعية التـــي من شأنها أن تيسر تحقيق هذه الغاية.

ونشير هنا إلى بعض هذه السمات:

- الإيمان بأن العاملين فـــي مجالات التعليم قابلون للتعلم، حريصون على أن يرشِّدوا ممارساتهم، وأن ما يبدو فـــي سلوك بعضهم من تراخ، أو أنانية أو عداء، أو تعصب أو جهل يمثل خصائص إنسانية طبيعية، وأن هذه الخصائص تمثل تحديًا للموجه؛ بحيث يحرص على معرفة أسبابها، والدوافع إليها، وعليه أن يعاون من تبدو فـــي سلوكهم مثل هذه السمات على التخلص منها أو التقليل من درجة حدتها.
- أن يتسم فـــي أعماله واتجاهاته بتقبل الآخرين واحترامهم، وتقدير الفروق بين البشر، وإتاحة الفرصة لكل امرئ بالتعبير عن ذاته وآرائه وأفكاره بحرية تامة.
- القدرة على حفز الآخرين للعمل، واستنفار طاقاتهم الكامنة، التـــي من شأنها تأكيد الثقة بالنفس، والاستقلال ، وتحقيق الذات ، والمبادرة فـــي مجالات التعليم.

*** التقارير الفنية :**

أشرت - قبلاً - إلى جانب من جوانب الخلل فـــي التقارير الفنية التـــي تعد عن المعلمين، والمعلمين الأوائل الذين يرشحون للتوجيه الفني ؛ حيث يخصص ٢٠%

فقط للموجه الفني، و ٨٠% للمدرسة. وتتداول "النكات" حول هذا الوضع؛ إذ يقال إنه قد أنتج منحنى توزيعيًا للمعلمين، يبدو فيه أن حوالي ٩٩% من المعلمين في الدول التي تطبق هذا النظام يحصلون في تقاريرهم الفنية النهائية على تقدير "ممتاز".

ولذا ، فإني أقترح أن تتم المفاضلة بين المرشحين للتوجيه الفني وفقًا لمتوسط التقرير الفني لكل منهم في السنوات الخمس السابقة على الترشيح، على أن يعطي هذا المعيار "التقارير الفنية" في التقدير النهائي للمرشح نسبة ٢٠% فقط من المجموع الكلي، وتوزع النسبة الباقية ٨٠% على المعايير الأربعة السابقة.

تدريب المشرفين التربويين :

- يجب أن يبنى التدريب في أهدافه ومحتوياته وقنوات التواصل فيه على حصر مضبوط للاحتياجات التدريبية Training needs، ونخطئ كثيرًا حين تعقد دورات تدريب دون تحديد لهذه الاحتياجات؛ ففي مثل هذه الحالة يفتقد الخطاب التربوي أهم سماته (معرفة الجمهور وملاءمة الخطاب لاحتياجاته) وتكون الرسالة في مثل هذا التدريب موجهة إلى من "قد يعنيهم الأمر".

- نقترح أن تضم دورات تدريب الموجهين عددًا من المدرسين، والمدرسين الأوائل ، ونظار المدارس؛ فهذا من شأنه أن تتعرف كل فئة جهود الفئات الأخرى، ومن شأن هذه المعرفة المتكاملة والمشاركة الشاملة لمن يعملون في خطوط الإنتاج التعليمي في مواقع مختلفة تدعيم مبدأ أن تكون المدرسة هي أساس تطوير النسق التعليمي تطويرًا كاملاً يشمل : التوجيه، والإدارة المدرسية، والتدريس، والبحث والتطوير.

- يجب الاعتماد في تدريب الموجهين على الخبرات الآنية التي يمكن توليدها من **خلال تقنيات** مختلفة، من شأنها أن تجعل مواقف التدريب سياقات واقعية،

أو قريبة من السياقات الطبيعية التـــي تحكم عمل الموجهين. وأكتفي هنا بذكر التقنيات التـــي يشيع استخدامها فـــي تدريب الموجهين وأمثالهم من المهنيين:

- دراسة الحالة.
- تمثيل الأدوار.
- المباريات التربوية.
- الاختبارات الإسقاطية.
- الاستبانات التـــي تكشف عن أنماط الشخصية، وأنماط القيادة، وعن القيم والاتجاهات.
- جلسات العصف العقلي Mind Storming.
- مجموعات العمل قليلة العدد.
- التدريبات الخاصة بتنمية القدرة على التفكير وحل المشكلات.
- القراءة الموجهة والتعلم الذاتي.

* * * *

ثانيا : تقويم نسق التعليم

الجذر اللغوي للفظة التقويم هو "قام" ومصدره قومًا، وقيامًا، وقومة. ويعني انتصب واقفاً. وقام الأمر: اعتدل وانتظم، وقام الحق: ظهر واستقَّر، وأقام العود والبناء ونحوهما : عدَّله وأزال عوجه. والقَوْمه: النهضة، وقيمة الشيء: قَدْره. وقيمة المتاع: ثمنه، وجمعها قِيَّم. وقيِّم القوم من يسوس أمرهم. وأمر قيِّم : مستقيم. والدين القيم: الذي لا زيغ فيه ولا ميل عن الحق. وعمل قيّم: ذو قيمة على نحو ما قرر مجمع اللغة العربية فـــي القاهرة. وقوَّم الشيء تقويمًا : أزال ما فيه من عِوج، وقوَّم السلعة: سعَّرها وحدد ثمنها.

ومن هنا فإن لفظ "التقويم" يعني أمرين وفقًا للسياق الذي يتم فيه التقويم وهما:

(أ) بيان نقاط الضعف، ومواطن الخلل في الكيان الذي يتم تقويمه، والعمل على معالجتها ليستقيم حاله، ويؤدي وظائفه بفاعلية. (ب) مجرد تبيان قيمة الكيان وبيان ما فيه من إيجابيات وسلبيات. وقد سوى مجمع اللغة العربية بين لفظي "تقويم" و"تقييم" في الدلالة اللغوية.

والتقويم بمعنييه : مجرد بيان القيمة، وبيان القيمة مع التصدي لإقامة المعوج وتعديله، نزعةٌ عقلانية، لدى الإنسان وليس فكرة مستحدثة. فقد عني الإنسان — عبر القرون — بالنظر في تقويم ما يقوم به هو أو نظراؤه من أعمال، وبتقدير ما تشتمل عليه بيئته الطبيعية والاجتماعية(٤٥٢).

ودعوة الإسلام الناس جميعًا إلى النظر في الآفاق وفي الأنفس، لا تعني النظر الذي يتوقف عند مجرد الإدراك الحسي، الذي يستوي فيه الإنسان والحيوان؛ وإنما يعني النظر المتأمل الذي يستقصي الجوانب المختلفة للمدَرك، ويدرك العلاقات بينها، ويتصورها ذهنيًا، ثم يعمل تفكيره في ماهية المكونات، والتفاعلات التي تقوم بينها، والنتائج التي تترتب على هذه التفاعلات، والنظر في أثر كل ذلك على الإنسان في ذاته ، وفي جنسه، في حاضره ومستقبله. إنه النظر الممتد، والاستبصار المجسم، والاستشراف الموصل إلى مقدمات ونتائج، وتقديرات عقلية.

ولذا كانت دعوة القرآن الكريم لقراءة كتاب الكون المفتوح ، واستنباط الحكم الماثلة في خلق الكون وفي تسييره، سببًا إلى غاية مثلى هي معرفة السنن، والأسباب والمسببات . . . وقد غلب مفهوم التقدير Assessment على مفهوم التقويم في آيات الذكر الحكيم في مثل قول الحق تبارك وتعالى :

{الَّذِي خَلَقَ فَسَوَّى وَالَّذِي قَدَّرَ فَهَدَى} (٤٥٣).

---

(452) Pokham, J.W. Evaluation in Education. Englewood Cliffs, NY: Prentice-Hall, 1975, p. 1.

(٤٥٣) السورة: ٧٨ الأعلى : ٣.

وفـــي ذلك توجيه إلهي يدعو الناس إلـــى تأمل ما أودعه الله فـــي كل جنس ، وفـــي كل ظاهرة مما خلق، وكيف أن كل مخلوق زوِّد بالقابليات والطاقات التـــي تجعله يؤدي دورًا فـــي الحياة ، وفـــي مسيرة هذا الكون.

ودعوة البشر إلـــى تقدير أعمالهم ومشروعاتهم فـــي مستويات مختلفة، وفـــي حالات متنوعة، تمثلها "الأعلام" المنصوبة فـــي الكون كي يهتدي بها الناس فـــي أعمالهم ، وفـــي تقدير أمورهم فـــي مثل قول الله تبارك وتعالى :

{هُوَ الَّذِي جَعَلَ الشَّمْسَ ضِيَاءً وَالْقَمَرَ نُوراً وَقَدَّرَهُ مَنَازِلَ } [٤٥٤].

{وَالْقَمَرَ قَدَّرْنَاهُ مَنَازِلَ حَتَّى عَادَ كَالْعُرْجُونِ الْقَدِيمِ} [٤٥٥].

وفـــي قصة نبي الله داود عليه السلام، الذي سخر الله له الجبال والطير ، وجعل الحديد فـــي يده كالعجين، دعوة صريحة إلـــى إحسان التقدير فـــي نسج الدروع وإلـــى استخدامها فـــي صالح الأعمال.

{وَلَقَدْ آتَيْنَا دَاوُدَ مِنَّا فَضْلاً يَا جِبَالُ أَوِّبِي مَعَهُ وَالطَّيْرَ وَأَلَنَّا لَهُ الْحَدِيدَ أَنِ اعْمَلْ سَابِغَاتٍ وَقَدِّرْ فِي السَّرْدِ وَاعْمَلُوا صَالِحاً إِنِّي بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ} [٤٥٦].

والتقدير عملية حساب وتقويم لمواقف ، أو دعوات أو قضايا يمكن أن تتدخل فيها الأهواء والتحيزات؛ فيكون التفكير فاسدًا، والتقدير قاتلاً، على نحو ما جاء فـــي القرآن الكريم عن "الوليد بن المغيرة المخزومي" الذي وسعَّ الله عليه فـــي ماله وولده، وكان موقفه من الدعوة الإسلامية موقف العناد والمكابرة ، وإساءة التقدير فوصف القرآن بالسحر:

---

(٤٥٤) السورة : ١٠ يونس : ٥.
(٤٥٥) السورة : ٣٦ يس : ٣٩.
(٤٥٦) السورة : ٣٤ سبأ : ١٠-١١ "سابغات: دروع حربية كاملة"، والسرد=صياغة الدروع.

{إِنَّهُ فَكَّرَ وَقَدَّرَ فَقُتِلَ كَيْفَ قَدَّرَ ثُمَّ قُتِلَ كَيْفَ قَدَّرَ ثُمَّ عَبَسَ وَبَسَرَ ثُمَّ أَدْبَرَ وَاسْتَكْبَرَ فَقَالَ إِنْ هَذَا إِلَّا سِحْرٌ يُؤْثَرُ إِنْ هَذَا إِلا قَوْلُ الْبَشَرِ سَأُصْلِيهِ سَقَرَ وَمَا أَدْرَاكَ مَا سَقَرُ }(٤٥٧).

والتقويم أو التقدير من المنظور الإسلامي في أي عمل إنساني يجب أن يستمسك فيه بالعدل والإنصاف، وبالحق الذي لا تشوبه أهواء تكون مدفوعة بالعرق أو الدين، أو الكسب المادي أو المعنوي غير المشروع أو التحيز — سلبًا أو إيجابًا — ضد فئة أو نوع من البشر، مما يتنافى مع الحق الذي شرعه الله ، أو الانتقاص من كرامة الإنسان وحريته، وأداء دوره في الحياة مستخلفًا عن الله سبحانه وتعالى، ولنتأمل سويًا قول الله جل وعز:

{فَإِنْ فَاءَتْ فَأَصْلِحُوا بَيْنَهُمَا بِالْعَدْلِ وَأَقْسِطُوا إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ}(٤٥٨).

{ذَلِكُمْ أَقْسَطُ عِنْدَ اللَّهِ وَأَقْوَمُ لِلشَّهَادَةِ وَأَدْنَى أَلَّا تَرْتَابُوا}(٤٥٩).

{وَإِنْ حَكَمْتَ فَاحْكُمْ بَيْنَهُمْ بِالْقِسْطِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ}(٤٦٠).

{يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ شُهَدَاءَ لِلَّهِ وَلَوْ عَلَى أَنْفُسِكُمْ أَوِ الْوَالِدَيْنِ وَالأَقْرَبِينَ إِنْ يَكُنْ غَنِيّاً أَوْ فَقِيراً فَاللَّهُ أَوْلَى بِهِمَا فَلا تَتَّبِعُوا الْهَوَى أَنْ تَعْدِلُوا وَإِنْ تَلْوُوا أَوْ تُعْرِضُوا فَإِنَّ اللَّهَ كَانَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيراً}(٤٦١).

---

(٤٥٧) السورة : ٧٤ المدثر : ١٨.
(٤٥٨) السورة : ٧٤ المدثر : ١٨ -٢٧.
(٤٥٩) السورة : ٤٩ الحجرات : ٩.
(٤٦٠) السورة : ٥ المائدة : ٤٢.
(٤٦١) السورة: ٤ النساء : ١٣٥.

ومما يشد الانتباه إلـــى إعمال العدل والقسط فـــي أمور الاعتقاد أن يقترن وصف "أولي العلم" بلفظ الجلالة وبالملائكة فـــي قوله تعالى :

{شَهِدَ اللَّهُ أَنَّهُ لا إِلَهَ إِلا هُوَ وَالْمَلائِكَةُ وَأُولُو الْعِلْمِ قَائِماً بِالْقِسْطِ لا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ}(٤٦٢).

وأحسب أن هذا كاف فـــي أن يوقفك على أن التقويم والتقدير فـــي شئون التعليم المدرسي ليس عملاً مهنيًا فنيًا فحسب؛ وإنما هو عمل ديني وأخلاقي يجب أن يتبرأ الذين يمارسونه من شوائب الهوى ، وشائنات الباطل فـــي الفكر وفـــي القول وفـــي السلوك.

ولابد لي قبل الانتقال إلى الحديث عن تقنيات التقويم وفنياته أن أستحضر هنا عدول كثير ممن يكتبون عن التقويم في شئون التربية والتعليم — الآن — إلى مصطلح "التقدير" بدلاً من "التقويم"، حيث يبدو لي أن التيار الأحدث في تقويم عمليات التعلم يشار إليه بمصطلح "التقدير المؤسس على الأداء" Performance-based Assessment أداء المعلم، وأداء الطالب، وأداء المؤسسة . . قرينة هذه الخاطرة هي أن الطبعة الرابعة من موسوعة بحوث التدريس التي تصدر كل عشر سنوات قد خلا فهرس محتوياتها ، مثلما خلا الفهرس التفصيلي للموضوعات من ذكر كلمة Evaluation واستبدلت بها كلمة Assessment في كل الأحوال(٤٦٣).

والراجح عندي أن شيوع هذا المصطلح ، والتقليل — نسبيًا — من استخدام مصطلح التقويم Evaluation يعود إلـــى ما يلي:

---

(٤٦٢) السورة : ٣ آل عمران : ١٨.

(463) American Educational Research Association. Handbook of Research on Teaching. Edited by Virginia Richardson. New York, Macmillan, 2001, 1228 page.

- اختلاف وجهات النظر فيما يعتبر قيمًا أو غير قيمٍّ في التعليم المدرسي؛ تبعًا لاختلاف "المرجعية الفكرية العليا" Paradigm ، التي ينتمي إليها من يمارسون عمليات تقويم أنظمة التعليم. ويتجلى هذا التباين بصورة واضحة فيمن يتبنون في التقويم "المنهج الأمبيريقي التحليلي" ، ذي الصرامة العلمية، ومن يتبنون المنهج "الرمزي الثقافي" الذين ينادون في التعليم بالبحوث الكيفية النوعية Quanlitative Research التي يعتمد فيها على أن يقوم المبحوثون أنفسهم بتفسير نتائج البحوث ، وتأويل دلالاتها على نحو ما يصنع في بحوث "الإثنوجرافيا" .. ويختلف أنصار هذين المنهجين في البحث والتقويم مع أنصار "النظرية الناقدة" في الفكر التربوي بعامة، وفي التقويم التربوي بخاصة.

- إحساس قوي لدى كثير من التربويين بأن التقويم الكمي الذي يعتمد على أدوات مقننة، أو شبه مقننة، يدعي لها الصدق والثبات، ويُطمح من خلالها في تحويل التربية Education إلى علم تحكمه نظريات عامة على نحو ما هو حادث في العلوم الفيزيقية أمرٌ مستحيل. وفي أفضل الأحوال صعب المنال؛ لأسباب عدة تتصل بطبيعة المتغيرات الإنسانية ذات الأثر الفاعل دائمًا في نتائج التقويم . . .

ولهذا فإن التيار الأحدث في التقويم يؤثر مصطلح "التقدير" على مصطلح "التقويم"؛ لأن التقدير من شأنه أن يتلبس دائمًا بالقيم والمعارف والتوجهات لدى القائمين بالتقويم ، وهي ضرورات إنسانية لا فكاك منها، ومصطلح التقدير أدق وأنسب في التعبير عن هذا الموقف ومقتضياته.

ماهية التقويم :

يختلف تعريف التقويم – كما قلت قبلاً – تبعًا للمدرسة الفكرية التي ينتمي إليها من يقومون بالتقويم، ووفقًا للموضوع أو الكيان المراد تقديره أو تقويمه. ويمكن لمعرفة ماهية التقويم أن نفرق بينه وبين البحث Research فنقول: "إن التقويم جهد

منظم لجمع معلومات عن كيان أو كيانات : برامج التعليم ، أو المعلمين، أو المتعلمين، أو المواد التعليمية، أو الإدارة المدرسية، بهدف الوصول إلـى إصدار أحكام قيمية على الموضوع الذي تتجه العناية إلـى تقييمه.

ويتمايز "التقويم" عن "البحث" بأن مناط العناية فـي "التقويم" ينصب على تقديم معلومات عن موقف معين؛ دون تأكيد كبير على تقديم معلومات يمكن تعميمها عَبْرَ الأوقات والسياقات؛ فتقويم برامج التعليم (مثلاً) يركز فيها الفاحصون — عادة — على تقويم المنهج فـي مكوناته : الأهداف ، والمحتويات ، واستراتيجيات التعليم، وأساليب تقويم أداءات الطلاب الذين انتظموا فـي تعلم هذا المنهج، ولا يهتم في تقويم البرامج بتقييم الهيئة التعليمية، أو بتقويم مستويات أداء الطلاب، وإصدار أحكام قيمية عليها، وهذا القول لا يعني أن الباحثين فـي تقويم برنامج ما محظور عليهم أن يستعينوا بآراء المدرسين، أو بتقدير أداءات الطلاب فـي البرنامج، ولكن معناه عدم إصدار أحكام على هؤلاء الأفراد من المعلمين أو الطلاب تحت مسمى تقويم البرنامج، وإنما يقتصر استعمال المعلومات التـي أخذت منهم على تقييم البرامج التـي شاركوا فيها، أما تقييم هيئات التدريس، وتقييم أداء الطلاب فهما مبحثان مستقلان عن البرنامج، وتستخدم فيهما تقنيات معينة(٤٦٤).

ويزعم "كرونباك Cronback" أن ثمة اتفاقًا عامًا على أن التقويم المنظم لبرامج التعليم يشكل فحصًا علميًا منظمًا Disciplined Inquiry. ويرى آخرون أن الزعم بأن الصورة التـي يُجرى بها تقويم البرامج ، ومدى اعتمادها على منهجيات العلم الاجتماعي لا تزال موضع اختلافات كبيرة(٤٦٥).

---

(464) Marvin C. Alkin and Ernest R. Hause. "Evaluation of Programs". Encyclopedia of Educational Research. 6th Edition, edited by Marin C. Aklin. New York: Macmillan, 1992, pp. 462-463.

(465) Ibid., p. 463.

ويفترق **التقويم** عن **القياس Measurement** بأن القياس عمل فني خالص، توجه العناية فيه إلى المعلومات وتنظيمها، ولكن لا تصدر فيه أحكام قيمية، وهذا يعني أن القياس متحرر من القيمة Value Free. ويتمايز **البحث** عن التقويم والقياس بأن المعلومات التـــي يتم الحصول عليها فيه تكون دائمًا معتمدة على اختبار إحدى النظريات، والتحقق من مدى صدقها، أو تكون مهيئة لتوليد نظرية جديدة [(٤٦٦)]. ومغزى هذا الفرق هو أن البحث يعني فيه بالوصف والتفسير ومحاولة التنبؤ بعيدًا عن إصدار أحكام قيمية.

وأحسب أن هذه الاختلافات فـــي رؤية "التقويم" والبحث والقياس مستقلاً أحدها عن الآخرين. مردها إلـــى الخلط فـــي مستوى الرؤية، وفـــي طبيعة الموضوع الذي يتناوله الباحثون، وفـــي الغرض الذي يراد تحقيقه من خلال البحث.

ويمكن أن نخلص مما سبق من تمايزات إلـــى تقرير أن مصطلح البحث Research هو المظلة العامة. وإن كان يكثر الخلط بينه وبين مصطلحات أخرى فـــي اللغة الإنجليزية مثل Inquiry ، Investigation ، وأزكي أن يكون المقابل العربي لكلمة Inquiry هو "التنقيب التربوي" وهو مستوى فـــي البحث يتصف بالعمق على النحو الذي يجري فـــي التنقيب عن المعادن وعن الآثار وعن النفط.

و "التنقيب" بالحفر والغوص فـــي الأعماق مستوى من مستويات البحث؛ ففي القرآن الكريم نقرأ قول الله تبارك وتعالى : **{فَبَعَثَ اللَّهُ غُرَاباً يَبْحَثُ فِي الأَرْضِ}** [(٤٦٧)].

---

(٤٦٦) طاهر عبدالرازق. رؤية عامة للتقويم التربوي. مجلة مستقبل التربية العربية، العدد الثامن، ١٩٩٦، ص ١٥٨.

(٤٦٧) السورة : ٥ المائدة : ٣١.

أما كلمة Investigation فأرى أن يكون المقابل العربي لها لفظة "الفحص" وهي لفظة تستعمل فـي بعض البلاد العربية، إذ تطلق اللفظة على الاختبار فيقال الفحص النهائي للثانوية العامة، وهكذا.

وأنهي هذه الفذلكة بتقرير أن "التقويم" نوع خاص فـي البحث التربوي يتجه إلـى عمل معين ومؤقت، وأن "القياس" أداة من أدوات البحث يتم الاعتماد عليها فـي البحوث التـي تصمم على أن يكون منهج البحث فيها هو المنهج التجريبي Experimental Method أو شبه التجريبي Quasi-experimental.

التقويم من منظور إسلامي:

التقويم من منظور إسلامي عمل عقلاني ومهني وأخلاقي، يراد منه تقدير الخطوات والجهود والأعمال التـي بذلت فـي نسق التعليم المدرسي فـي جوانبه المختلفة، سواء فـي ذلك مدخلات النسق، وعملياته ومخرجاته. ومعنى هذا أن التقويم لا يقتصر على تقويم المتعلمين – وحدهم – على النحو الذي تمثله اختبارات نقل الطلاب من صف دراسي إلـى آخر، وامتحانات الشهادات العامة فـي مراحل التعليم وأنواعه المختلفة؛ وإنما ينصرف التقويم إلـى كافة الجوانب التـي تتصل بالمتعلمين اتصالاً مباشرًا أو غير مباشر.

وينبغي أن يكون التقويم عملية مستمرة، وليست موسمية. ويستهدف التقويم بعامة إصلاح ما يقع داخل النسق من أخطاء وتصحيحها، ومعرفة الجوانب الإيجابية فـي مسيرة النسق التعليمي وتدعيمها ، والكشف عن النواقص فـي مدخلات النظام أو عملياته لاستكمالها وزيادة فاعليتها لتصب جميعها فـي النواتج النهائية للنسق التعليمي. وإزاء ضخامة نسق التعليم المدرسي وتعقده فإن تساؤلات كثيرة تثار حوله مثل: من الذين يقومون بعمليات التقويم؟ وما هي الوسائل والأدوات والأساليب التـي ينبغي استخدامها فـي كل مكون؟ وهل يتصور أن يتم تقويم النسق بصورة كلية شاملة؟ أو أن الأيسر والأنفع هو تقويم المكونات واحدًا واحدًا؟ ثم تضم نتائج

تقويم المكونات والأجزاء لتشكل الصورة العامة لتقويم النسق كله؟ وهذا ما سنوجز الإجابة عنه فيما يلي :

أشكال التقويم وأغراضه :

تتوزع أشكال التقييم التربوي وأغراضه على متصل زمني يمتد منذ لحظة البَدْء فـــي تحديد غايات التعليم، وتعيين أهدافه وأغراضه، ويستمر مع اختيار المحتويات والأنشطة التـــي يتم تعليمها، وتحديد استراتيجيات التدريس بهدف اختيار الاستراتيجيات التـــي من شأنها أن تحفز المتعلمين إلـــى التفكير الذي من شأنه أن يؤدي إلـــى التغيير ، فـــي الجانب العقلوجداني، وفـــي الجانب المهاري، وفـــي جانب السلوك الفعلي، الذي ينهض به المتعلمون فـــي مواقع مختلفة فـــي حياتهم.

وقد جرى العرف التربوي على تصنيف التقويم إلـــى ثلاثة أصناف رئيسية هي: **(١) التقييم البنائي أو التكويني أو التشكيلي** Formative evaluation، **(٢) التقييم الإجمالي أو النهائي** Summative evaluation، **(٣) التقويم ذو الأثر الرجعي** Expost Facto evaluation . ولكل منها دوافع وأغراض.

(١) التقويم البنائي :

التقويم البنائي يمارس فـــي أثناء تشكل الأعمال ، ووقوع الأحداث. وفـــي أثناء القيام بالعمليات، أو التخطيط للقيام بها، إنه التقويم الذي يهدف إلـــى تصحيح المسيرة أولاً بأول، أي أنه تقييم يكون – دائمًا – مصاحبًا للعمل أو لحدوث عمليات التغيير. والهدف الجوهري لهذا النوع من التقويم، هو تحسين الأداء: تحسين أداء الأفراد، وزيادة كفاءتهم – معلمين ومتعلمين ومعاونين – فـــي القيام بأدوارهم فـــي مسيرة التعليم. ولا تقتصر العناية فـــي التكوين البنائي على تحقيق أغراض آنية، وإنما ينظر فيه دائمًا إلـــى تهيئة الكيان (المعلم / المتعلم / المنهج) لأداء أغراض فـــي المستقبل تحقق وظائفه، وتسهم فـــي فاعلية النسق التعليمي بعامة. وقد يفيد فـــي هذا الصدد أن أذكر لك أمثلة توضيحية:

المثال (١) : فـــي تقويم غايات التعليم ، وأهداف المناهج يجب قبل الانتقال إلـــى إعداد المناهج أن تقوَّم الغايات والأهداف فـــي ضوء ما يلي:

- مدى ملاءمة الأهداف لترسيخ ثقافة المجتمع، وصيانة قيمه الدينية والروحية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.
- مدى اهتمام الأهداف بالتوجه إلـــى جعل التعليم وسيلة للحراك الاجتماعي، وتنمية الثروة البشرية والمادية فـــي المجتمع. وليس مصدرًا لزيادة البطالة فـــي المجتمع.
- مدى انسجام الأهداف بعضها مع بعض؛ بمعنى: هل فـــي الأهداف ما يؤكد ذاتية الفرد ونفعه على حساب تأصيل قيم المجتمع وثوابته؟ هل تتسق أهداف التعليم فـــي مراحله المختلفة من حيث التوجهات الأساسية؟
- مدى حداثة الأهداف، وملاءمتها لمقتضيات التقدم العلمي والتقني الحادث فـــي العالـــم.

المثال (٢) : عند اختيار محتويات المناهج وتنظيمها: يكون التقويم البنائي من خلال تطبيق المعايير التالية :

- معيار **التوازن** (Balance) ويكون تطبيقه بالتساؤل عن مدى ما يبدو في المواد والمحتويات المختارة من توازن بين ما يطلق عليه الاستنارة العلمية Scientific Literacy والاستنارة الثقافية الاجتماعية Cultural Literacy.
- معيار **التنظيم** (Organization) ويتم إعماله من خلال التساؤل: هل تم تنظيم محتويات المنهج رأسيًا وأفقيًا بصورة تسمح بأن تدعم محتويات المنهج بعضها بعضًا؟ بعبارة أخرى: هل روعي فـــي **بنية المنهج** Structure بعامة وفـــي بنية كل مقرر أو نشاط تنظيمها بحيث ييسر تعلم السابق منها تعلّم ما يليه، وبحيث يؤكد اللاحق ويرسخ تعلّم ما سبقه؟
- معيار **القابلية للتعلم** (Learnability) ومغزاه أن تكون المواد المختارة فـــي محتويات المنهج مما يحتمل أن يتعلمه الفرد المتوسط فـــي المجتمع الذي يستهدفه

المنهج. وتطبيق هذا المعيار كان يعتمد فـــي الماضي على الآراء الشخصية لأعضاء الفريق الذي يقوم بوضع المنهج أو تطويره؛ ولكن استخدامه اليوم يجب أن يعتمد فيه على الدراسات العلمية فـــي مجالات علم نفس النمو وعلم نفس التعرف Cognitive Psychology . وأقرب مثل يضرب فـــي هذا الشأن انفكاك عمر التعلم Learning age عن العمر الزمني للمتعلم؛ على نحو ما قال به Bruner فـــي الاستعداد للتعلم وحدثتك عنه فـــي موضع سابق فـــي هذا الكتاب [٤٦٨].

المثال (٣) : فـــي استراتيجية التدريس: قلنا – قبلاً – فـــي أكثر من موضع إن التدريس ليس غاية فـــي ذاته؛ وإنما يراد منه أن يكون وسيلة لاستنفار عمليات التفكير لدى المتعلمين، وهي السبيل الوحيدة الآمنة لإحداث تغييرات "عقلوجدانية" ومهارية وسلوكية فيمن يتعلمون.

والتقويم البنائي **يستهدف** تمكين المتعلمين من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم المستهدفة فـــي أثناء عمليات التدريس والتعلم؛ إنها مرحلة "التنمية" فـــي خطة الوحدة التعليمية، أو الدرس، التـــي عرضناها فـــي موضع سابق [٤٦٩].

ويتم التقويم فـــي هذه المرحلة بتتبع أداءات المتعلمين، ومحاولة تعزيز ما هو إيجابي فيها، وتصحيح الخاطئ أولاً بأول، وبطريقة لا تشعر المتعلمين بالدونية أو النقص، أو تدعو لإحباطهم؛ إنها الفرصة التـــي تتاح فيها للمتعلمين أن يتعلموا بأنفسهم من أخطائهم، وأن يتعلموا من أخطاء بعضهم بعضًا ؛ عن طريق ملاحظة "المتعلم الفرد" الواعية لأدائه، وأداءات زملائه، ومحاكاة النمط الجيد فـــي الأداء. ويلجأ فـــي التقويم البنائي إلـــى وسائل شتى منها: التساؤل ، والمحاورة، والنقد، وتمثيل الدور الحقيقي أو الافتراضي، والاختبارات التـــي تختلف فـــي طبيعتها، ومستواها،

---

(٤٦٨) راجع ص ٥١ فـــي هذا الكتاب.
(٤٦٩) راجع ص ص ٢٦٥-٢٦٦ فـــي هذا الكتاب.

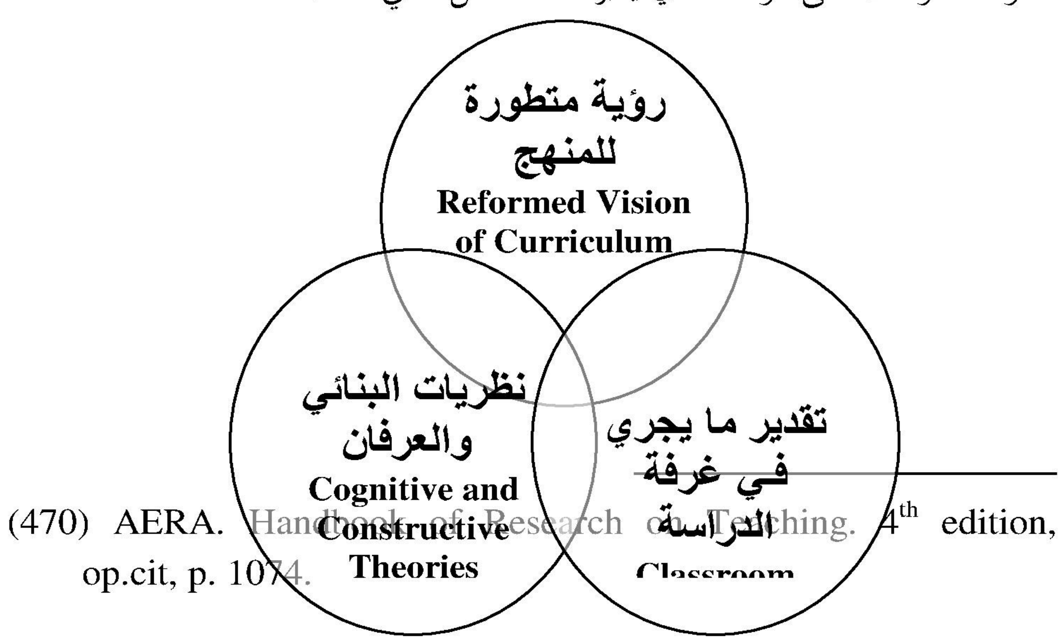
وتنظيمها عن الاختبارات التـــي تستخدم فـــي التقويم النهائي (الفحص النهائي أو الامتحانات)، وعلى المدرسين فـــي التقويم البنائي أن يحرصوا على تشجيع الطلاب، وزيادة ثقتهم فـــي أنفسهم، وتحمل بعض الغموض، والسعي للكشف عن أسبابه، إنه موقف مهمة المدرس فيه هي معاونة المتعلمين على بناء أنفسهم من خلال مواقف تتكرر فـــي سياقات مختلفة.

ولا ريب أن عرض هذه الأمثلة للتقويم البنائي يوحي بأنها عمليات متناثرة مختلفة لا يرتبط بعضها ببعض، ويصطنع فـــي كل منها وسائل للتقويم مختلفة عما يستعمل فيما عداه.

*** صيغة بازغـــــة:**

وفيما نشر أخيرًا عن التقرير البنائي لعمليات التدريس والتعلم بزغت صيغة فكرية بنائية Constructivist Paradigm تقلل من الحيرة التـــي تبعثها الأمثلة السابقة. وتجمع هذه الصيغة بين مبادئ تتألف من نظريات المناهج، ومن أساسيات النظرية البنائية فـــي التعلم، ونظريات التقويم البنائي التكويني.

وقد عرضت هذه الصيغة فـــي شكل بياني ، يشير إلـــى العلاقات بين مكوناتها، وذلك على الوجه الذي يعبر عنه الشكل التالي[٤٧٠]:



صيغة "بنائية بازغة" للمبادئ المشتركة بين نظريات المنهج، والنظريات الـــسيكولوجية،

(470) AERA. Handbook of Research on Teaching. 4th edition, op.cit, p. 1074.

يمثل الشكل السابق ثلاث دوائر متشابكة ومتداخلة لا تنفك إحداهما عن الأخريين. وقد خصص لشرح المفاهيم والمبادئ المشتركة بين مسميات الدوائر الثلاث فصل كامل فـــي الموسوعة المشار إليها، وسوف أحاول فـــي الفقرات التالية إيضاح المكونات الأساسية فـــي كل دائرة؛ لترى مدى التداخل بين المفاهيم والمبادئ المشتركة بين عمليات التعلم ، ونظريات المنهج، ومبادئ التقويم.

* نظريات التعلم البنائي والعرفاني:

استخلصت من هذه النظريات المبادئ التالية:

(١) القدرات الذهنية تُنمي فـــي مواقف اجتماعية وثقافية.

(٢) إن المتعلمين يبنون معارفهم وتصوراتهم الذهنية من خلال سياق اجتماعي.

(٣) تعلمٌ ما هو جديد يتشكل من خلال المعرفة السابقة والمنظورات الثقافية.

(٤) أن التفكير "الذكي" يتضمن أن يُعْمِل الفرد خبراته السابقة (Metacognition) فـــي تعلم ما هو جديد، وأن يراقب تعلمه وتفكيره بطريقة ذاتية.

(٥) الفهم العميق [أو الاستيعاب] عملية منظمة، وتحققها يدعم انتقال أثر التعلم من موقف إلـــى موقف.

(٦) الأداء العقلي Cognitive performance يعتمد على المعطيات والتوجهات السابقة لدى الفرد، وعلى هويته الشخصية.

* الرؤية المتطورة للمنهج:

تـــم استخلاص عدد من المبادئ من الكتابات حول المنهج ، ومن نتائج البحوث التـــي أجريت فـــي شأنه، وكان من أبرزها ما يلي:

(١) كلُ الطلابِ قادرون على التعلم.

(٢) المواد التـــي يتحدى فهم مُحتوياتها الطلابَ هي المواد التـــي يستهدف فيها ومنها تنمية مهارات التفكير العليا وحل المشكلات.

(٣) على الرغم من حقيقة تنوع خلفيات المتعلمين ومستوياتهم فإن الطلاب جميعًا يجب أن يمنحوا فرصًا متكافئة فـــي تعلم الأنظمة المعرفية المختلفة.

(٤) يجب أن يُنشِّيء المنهجُ المتعلمين تنشئة اجتماعية، وذلك من خلال انتظامهم فـــي معرفة الخطاب والممارسات المختلفة فـــي الأنظمة المعرفية الأكاديمية.

(٥) العلاقة بين التعليم داخل المدرسة والتعلم خارجها حقيقة واقعية صادقة.

(٦) يجب أن يُحرص فـــي المنهج على تشجيع التوجهات المهمة والعادات العقلانية لدى الطلاب.

(٧) تفعيل الممارسات الديمقراطية فـــي المدرسة يتطلب عناية من المجتمع المحلي تتمثل فـــي تجليات الحياة الديمقراطية فـــي المجتمع المحلي.

*** تقدير أحداث الصف الدراسي:**

تجدر الإشارة إلـــى أن نظام التقدير الذي استخلصت منه المبادئ التـــي ضمنت فـــي الصيغة الجديدة تـــمَّ تطويره فـــي مركز "بيركلي" لبحوث التقويم والتقدير فـــي جامعة كاليفورنيا. ويمثل هذا النظام تصورًا فكريًا Idealization ولا يزعم من وضعوه أن المدرسين سوف يطبقون عمليات التقدير الواردة فـــي هذا النظام دون تدريب على تقنيات التقدير الجديدة، ودون معاونتهم على تمديد وتوسيع المعارف التـــي تتضمنها المواد الدراسية المختلفة، ووصلها بالواقع الاجتماعي والثقافي المعيش، ومعاونتهم كذلك فـــي اكتساب الخبرات فيما يطلق عليه الآن "التعليم البنائي"[٤٧١] Constructive Pedagogy.

وقد استخلصت من نظام التقدير هذا **المبادئ التالية:**

(١) المهمات التـــي تتحدى المتعلمين تثير لديهم مستويات عليا للتفكير.

---

(471) <u>Op.cit.,</u> pp. 1081-1082.

(٢) يجب أن يتوجه التقدير إلـــى "عمليات التعلم" مثلما يتوجه إلـــى مخرجاته ونواتجه.

(٣) عملية التقدير لما يقع فـــي الصف عملية مستمرة تتكامل وتكمل التعليم Instruction.

(٤) تقدير ما يقع فـــي الصف الدراسي يستخدم فـــي تشكيل وتعضيد تعلم الطلاب.

(٥) يجب أن تكون التوقعات التـــي يتوخى "التقدير" حدوثها فـــي التعلم داخل الصف الدراسي مرئية للطلاب.

(٦) يجب أن ينشط الطلاب لتقدير أعمالهم الخاصة تقديرًا ذاتيًا.

(٧) التقدير الذي ينصب على مجريات الصف المدرسي يجب أن يتوجه لتقييم التدريس، وتقييم تعلم الطلاب فـــي آن واحد.

هذا، ولست أبالغ إن قلت إن المبادئ المشتركة والموحِّدة لما يجب أن يتوجه إليه التقويم / التقدير "البنائي" على النحو الذي لخصناه هنا تدعم ما قلناه قبلاً – فـــي هذا الكتاب – عن ضرورة أن تتناسج في عمليات التدريس والتعلم منظومة ثلاثية الأبعاد؛ تتألف من طبيعة المادة المتعلمة في بنيتها وتنظيمها Structure of knowledge ، والبنية الذهنية للمتعلمين Intellectual structure ثم استراتيجيات التدريس التـــي من شأنها أن تثير عمليات التفكير لدى المتعلمين؛ كي تنتج تعلمًا [٤٧٢].

٢- التقويم النهائي: Summative evolution

يحدث هذا التقويم – عادة – عند محطات مفصلية – نسبيًا – فـــي حركة نسق التعليم المدرسي مثل نهاية الفصل المدرسي أو نهاية العام المدرسي، وفـــي امتحانات الشهادات العامة (الابتدائية – الإعدادية – الثانوية العامة) هذا بالنسبة للطلاب. ويحدث التقويم النهائي للمعلمين كل عام متمثلاً فـــي التقرير الفني الذي يضطلع بإعداده عن أداء المعلم المشرفُ الفني وناظرُ المدرسة . . . ويتم التقويم النهائي

---

(٤٧٢) راجع فـــي هذا الكتاب ص ص ٢٣٨ -٢٣٩.

لمشروعات وبرامج التعليم التـــي تمولها أو تشارك فـــي تمويلها هيئات أجنبية فـــي صورة منح لبعض الدول.

والأهداف التـــي يُتوخى تحقيقها من التقويم النهائي للطلاب هي معرفة مستويات أدائهم فـــي المواد الدراسية المختلفة، وتقديرها تقديرًا رقميًا، من شأنه أن يمثل مثوبة أو عقابًا للطالب، وتتدرج هذه المثوبة من حد أدنى (نسبة مئوية) إذا لم يصل إليه الطالب يعتبر فاشلاً فـــي المادة أو المواد الدراسية، وحد أعلى يمكن أن يتجاوزه الطالب إن أدى – فـــي بعض الدول – امتحانًا فـــي مادة أو أكثر – رفيع المستوى. وتلك ممارسة برزت فـــي السنوات العشر الأخيرة فـــي بعض الدول العربية.

ويترتب على مدى نجاح الطالب فـــي التقويم النهائي قبوله أو عدم قبوله فـــي مرحلة تعليمية تالية للمرحلة التـــي اجتازها بنجاح، وقبوله أو عدم قبوله فـــي نوع من أنواع التعليم فـــي المرحلة التالية (مهني – تقني – عام) فيما قبل التعليم الجامعي، وقبوله أو عدم قبوله فـــي بعض الكليات الجامعية لمن أنهوا مرحلة التعليم الثانوي.

نقد الممارسات الراهنة في تقويم المتعلمين:

هذا، وتوجه نقود كثيرة إلـــى الممارسات التعليمية الحالية التـــي تستخدم فـــي تقويم الطلاب – بنائيًا ونهائيًا – ولعل أبرز ما يعترض به على الإجراءات الحالية فـــي تقويم الطلاب ما يلي:

(١) اقتصار الاعتماد فـــي التقويم على الجانب المعرفي، وقصر هذا الجانب على ما يتصل بالحفظ وتراكم المعارف فـــي ذهن الطالب بطريقة زيادة الرصيد المعرفي على نحو ما هو حادث، فـــي أرصدة الأموال فـــي البنوك ، وذلك دون رعاية لتوظيف هذه المعارف، وحسن استخدامها، واتخاذها وسيلة لتوليد معارف جديدة ومتجددة.

(٢) قصر أدوات التقويم على الامتحانات التحريرية التقليدية، وتنحية أدوات أخرى مثل الامتحانات الشفوية التـــي تكشف عن قدرات الطلاب فـــي التفكير، وفـــي البيان، وفـــي تنظيم البراهين ، وتعدد أنماطها.

(٣) ومع زيادة أعداد الطلاب لجئ إلـــى استخدام ما يسمونه الاختبارات الموضوعية، واختبار "اختيار الإجابة" من عدد من الإجابات التـــي تذكر فـــي نص السؤال. ويتباهى المسؤولون عن الامتحانات بهذا النمط من الأسئلة، وهو نمط تمت استعارته من ثقافات أخرى. وتزخر المؤلفات التربوية الأجنبية بأوجه النقد لهذه الاختبارات تأسيسًا على حقيقة أنها تتوجه إلـــى اختبار أدنى العمليات العقلية : "التذكر" دون محاولة للكشف عن مدى استحواذ الطلاب على مهارات التفكير العليا.

(٤) ويتمثل الفساد الجوهري فـــي الامتحانات العامة فـــي بعض الدول العربية فـــي أن نتائج الامتحانات تسفر عن توزيع غير طبيعي لمستويات الطلاب فـــي نتائج هذه الامتحانات؛ إذ أن نسبة كبيرة منهم تحصل على درجات تزيد على ٩٠% من درجة الامتحان النهائي — وتلك أمارة قاطعة على أن هذه الامتحانات تفتقد إلـــى خصيصة قدرة الامتحان على فرز المستويات المختلفة لأداءات الطلاب.

ومن دلائل سوء الامتحانات النهائية فـــي بعض الدول العربية حصول بعض الطلاب على مجموع وصلت نسبته فـــي العام الدراسي الحالي (٢٠٠١-٢٠٠٢م) إلـــى ١٠٦% !! وتلك حالة تناقض مبدأ "المنحنى الطبيعي" فـــي توزيع القدرات البشرية، وخاصة مع ضخامة أعداد الطلاب الذين يؤدون الامتحان (وصل فـــي بعض السنوات فـــي مصر إلـــى نصف مليون).

(٥) ومما يؤكد فشل نمط الامتحانات الحالية أن الطلاب الذين يحصلون على درجات ممتازة فـــي امتحان الثانوية العامة، ويقبلون على أساسها فـــي الكليات الجامعية، يفشل معظمهم فـــي اجتياز امتحان الفرقة الأولى فـــي الكليات الجامعية، ويضطرون إلـــى التحول عن هذه الكليات إلـــى كليات أخرى. ومغزى هذا هو أن امتحانات الثانوية العامة عاجزة عن التنبؤ بما يمكن أن يجيد الطالب أداءه فـــي المستقبل، وتلك خصيصة أساسية فـــي مدى صدق الامتحانات.

وحين نتأمل الظروف والملابسات التـــي تحيط بالتقويم النهائي للطلاب نلحظ ما يلـــــي:

- زيادة كبيرة فـــي أعداد الطلاب المتقدمين للامتحانات العامة كل عام، بصورة تصعب معها السيطرة على إجراءات الامتحانات، وتستنفر لحمايتها قوات الشرطة وأجهزة الأمن فـــي الدولة.

- اتجاه عام لدى معظم أولياء الأمور ومعظم الطلاب يشير إلـــى أن غاية التعليم المدرسي عندهم ليست "التعلم" وزيادة الكفاءة العقلية والفاعلية الاجتماعية لدى الطلاب؛ وإنما هي الحصول على أعلى الدرجات فـــي الامتحانات بوسائل مشروعة أحيانًا وغير مشروعة أحيانًا أخرى؛ تتمثل فـــي الغش الفردي، والغش الجماعي ، الذي يشارك بعض أولياء الأمور فـــي تدبيره وتنفيذه.

- تتخذ بعض الجهات المسؤولة عن التعليم مركزيًا من الامتحانات النهائية، وخاصة الثانوية العامة، مجالاً للدعايات السياسية التـــي من شأنها تثبيت بعض المسئولين فـــي وظائفهم لسنوات طويلة من شأنها تجميد أوضاع التعليم، واستبداد فرد أو جماعة باتخاذ قرارات مصيرية فـــي شئون سياسة التقويم النهائي للطلاب. والمؤسف فـــي هذا الصدد هو وصول الحال فـــي شأن الامتحانات إلـــى جعلها "معركة" صحفية سنوية، يستنفر فيها المحاربون من الكتاب وأساتذة التربية – بدوافع شتى – فتصبح الامتحانات "حديث المدينة" و "أم المعارك" ويبقى الحال دائمًا على ما هو عليه من السوء.

وأتصور أن **إصلاح الخلل** فـــي شئون التقويم النهائي للطلاب يتمثل فـــي السعي الحثيث من كافة المعنيين بالتعليم إلـــى تحقيق ما يلي:

- اتخاذ كافة الوسائل والطرق لإعادة الثقة المفقودة بين المعلمين العاملين فـــي خطوط الإنتاج التعليمي والسلطة المركزية المشرفة على التعليم. وأمارة فقدان

الثقة بين الطرفين زيادة عدد القضايا المرفوعة فـــي بعض البلاد العربية من المعلمين ضد الوزارة المركزية لافتئات الوزارة على حقوقهم بتوقيع عقوبات عليهم دون تحقيق أو مساءلة، وحين يصدر القضاء حكمه بإنصاف المعلمين، تنفذ الوزارة ما يقضي به حكم القضاء لمدة أسبوع أو يزيد، ثم تعيد توقيع العقوبة على المعلم، فيضطر للجوء إلـــى القضاء مرة ثانية، والحكمة تقتضي أن تتوقف لعبة "شد الحبل" بين الوزارة والمعلمين.

- أن تسعى الوزارة المركزية للتعليم إلـــى تفعيل الدور التربوي الذي ينبغي أن تقوم به المدارس فعلاً، فالحادث – الآن – هو أن مسؤولية التعليم قد انتقلت إلـــى المنازل فـــي صورة الدروس الخصوصية التـــي تثقل كاهل الأسرة. والسبيل إلـــى ذلك هي أن توفر الدولة للمعلمين الدخل المادي المشروع الذي يحفظ كرامتهم ، ويوفي بمطالب حياتهم الاجتماعية، ويقيهم الوقوع فـــي المآزق التـــي لا تتفق مع مهنية التعليم، ويواكب هذا محاسبة مهنية عادلة للمقصرين والمنحرفين من المعلمين.

- تطبيق نظام الإدارة اللامركزية لشئون التعليم، والنظر فـــي جعل الامتحانات فـــي الثانوية العامة جهوية ، تخفيفًا للأعباء البشرية والمادية، وتفاديًا للأخطاء والانحرافات التـــي كشفت عنها الممارسات المركزية فـــي وضع الامتحانات وتوزيعها وتصحيحها.

- أن تشرع كافة الجهات المعنية بالتعليم فـــي جعل تطوير التعليم فـــي البلاد العربية والإسلامية ، قضية أساسية تظل – دائمًا – مطروحة على جدول أعمال كل الهيئات والأجهزة ، فـــي ضوء أنها قضية "مجتمعية – مهنية" وأن تستقصي الجهات المسئولة (الوزارة والجامعات ومراكز البحوث) خبرات الدول الأخرى فـــي تطوير التعليم للوصول إلـــى إقرار نماذج "عربية إسلامية" لتطوير التعليم، يكون من شأنها تأصيل الهوية الثقافية الإسلامية فـــي

عقول ووجدانات الأجيال الناشئة مع مسايرة التقدم العلمي والتقني، والإسهام فيه بفاعلية.

- أن تتوقف الدول العربية والإسلامية عن جعل التعليم مادة للوجاهة السياسية، والدعاية لوزراء التعليم فيها، وأن يعهد بتقويم الأنظمة التعليمية إلى جهات علمية محايدة، ويقتصر دور "الوزارة" المركزية وأجهزتها على تقديم المعلومات التي تطلبها "الهيئة المحايدة"؛ ذلك أن وزارات التعليم هي صانعة الخبز الثقافي والتعليمي ؛ وصانعة الخبز لا تعيبه.

- تدعيم نقابات وجمعيات المعلمين في البلاد العربية والإسلامية ، وذلك بأن ترفع سلطات الحكم في الدولة يدها عنها، وألا تعتبرها إدارة من إدارات الحكم، وأن تتفرغ هذه النقابات والجمعيات للقضايا المهنية في مسيرة التعليم، وللدفاع عن الحقوق المشروعة لأعضاء هذه النقابات والجمعيات. ويتصل بهذه التوصية ويكملها تشجيع جميع المعنيين بالتعليم لتفعيل الأدوار التي تقوم بها الجمعيات المهنية الأهلية في مجال التربية والتعليم، ورفع الوصاية التي تفرضها بعض الدول على هذه الجمعيات، والامتناع عن التدخل في شئونها ، وعن تأجيج النزاعات التي قد تنشأ بين أعضائها، ليتولى أعضاء كل جمعية حل مشكلاتهم بأنفسهم في جو ديمقراطي بعيدًا عن ممارسات القهر، والاستقطاب ، والاحتواء، والاستعداء التي يقوم بها ممثلو السلطات الحاكمة.

التقويم النهائي للعاملين في التعليم :

يختلف الأسلوب الذي يتبع في تقويم المعلمين تبعًا لتصور القائمين بالتقويم لطبيعة عمل المدرس؛ وذلك حيث يتصور بعض الناس أنه — موظف عام — شأنه شأن العاملين في مصالح الدولة الأخرى، تصدر إليه تعليمات لينفذها ، ويثاب إن أحسن تنفيذها، ويعاقب إن أساء التنفيذ.

ويتصور آخرون أن التدريس مهنة تحتاج إلـــى معرفة نظرية منضبطة، وإلـــى ممارسات ذات إجراءات وقيود تفرضها المعارف العلمية والممارسات العملية، وإلـــى أخلاقيات فـــي السلوك تراكمت فـــي المهنة، وتم التعارف على ما هو طيب فيها وما هو خبيث، وكادت أن تكون موثقًا غير مكتوب أو مكتوب.

وفـــي ضوء هذا الميثاق يتم إصدار الأحكام على أداءات المعلمين، ويقوم بالتقويم والحكم زملاء فـــي المهنة، وليسوا مجرد إداريين، أو قانونيين . هذا ، وقد سبق لنا أن وصفنا التعليم بأنه عِلْمٌ من علوم الأداء أو الممارسات، يلتئم فيه الفكر النظري بالممارسات البصيرة المتأملة فـــي إطار من الأخلاقيات العامة والأخلاقيات المهنية. ووصف التعليم على هذا النحو يقتضي فـــي تقويم المعلمين تأسيس هذا التقويم على درجة المعرفة الأكاديمية المتخصصة، والمعرفة المهنية التـــي تخص أساليب وتقنيات التعليم، ومهارات الأداء المهني والاجتماعي. "ومهنية التعليم" لا تنفي عنه الصبغة "الفنية" التـــي تحتم أن يكون المشتغلون به على قدر من حرية التصرف، ونفاذ البصيرة، وإمكانات الإبداع فـــي الفكر النظري وفـــي الأداء العملي.

أهداف تقويم المعلمين :

ويستهدف التقويم النهائي للمعلمين أغراضًا عدة منها أن يتحسن الجو الثقافي العام فـــي المدارس؛ بوصف أن المدرسة مؤسسة "ثقافية أيكولوجية" ، وأن تتحسن عمليات التدريس لتؤدي إلـــى تعلم حقيقي لدى المتعلمين، وأن يتم الاستيثاق من أن المدرسين واعون بمسئولياقم الفردية والاجتماعية من خلال مزاولة المهنة.

أساليب التقويم:

ويلجأ فـــي تقويم المعلمين إلـــى أساليب مختلفة منها ما يلي:

(١) ربط الحكم على أداء المعلم بتحصيل الطلاب الذين قام على تعليمهم. وأحسب أن الاقتصار على هذا الأسلوب وحده فـــي تقويم المعلمين معيار غير منصف؛ ذلك أن التعلم عملية ذاتية يقوم بها المتعلمون أنفسهم، والمعلم ليس منشئًا للتعلم، وإنما هو "ميسر" له Facilitator له.

(٢) الزيارات الميدانية للمعلمين لمشاهدات أدائهم فـــي قاعات الدرس؛ على نحو ما قدمنا عند حديثنا عن "الإشراف التربوي" وقد فصلنا القول فـــي هذا الأسلوب [٤٧٣].

(٣) التقييم الذاتي لهيئة التدريس : وهي ممارسة أحسب أنها لما تطبق بعد فـــي التعليم قبل الجامعي فـــي البلاد العربية والإسلامية، ولكنها ممارسة مطبقة — بنجاح — فـــي بعض المؤسسات الصناعية والمحاسبية فـــي البلاد العربية.

وفـــي هذه الممارسة يدعي أعضاء هيئة التدريس إلـــى أن يقوّم كل واحد منهم أعضاء الهيئة جميعًا — شاملاً نفسه — بعد الاتفاق على السمات والمواضيع الأساسية التـــي يشملها التقويم.

وأعتقد أنها ممارسة مهمة؛ كي يحاسب الفرد نفسه، وأن يقرر — دون خجل أو وجل أو رهبة — لنفسه ولزملائه فيم أحسن وأجاد؟ وفيم كان أداؤه متوسطًا؟ وفيم كان أداؤه ضعيفًا؟ وما الأسباب التـــي كانت وراء كل مستوى من مستويات التقويم؟ إنها ممارسة تزيد فـــي وعي المرء بذاته، وفـــي التعرف على جوانب القوة فـــي شخصيته وفـــي أدائه ليدعمها، وليتعاون أعضاء الهيئة فـــي دعم بعضهم بعضًا، وفـــي تعرف جوانب الضعف أو القصور رغبة فـــي تلافيها.

(٤) تقديرات الطلاب للمعلمين : تلجأ بعض المؤسسات التعليمية في الخارج إلـــى استقطاب آراء الطلاب فـــي المعلمين، بوصف أن الطلاب هم الجماعة المستهدفة من خدمة المعلمين، ويتم استقطاب آراء الطلاب فـــي المعلمين بصور مختلفة منها عقد الندوات لمناقشة الأوضاع فـــي المدرسة، أو فـــي صف دراسي، واقتراح الوسائل التـــي تؤدي إلـــى تحسين أداء الطلاب، ويشجع المعلمون أنفسهم فـــي مثل هذه الندوات الطلاب على إبداء آرائهم

---

(٤٧٣) راجع فـــي هذا الكتاب ص ص ٣٠٠-٣٠٥.

فـــي معلميهم فـــي حدود وبضوابط يتم الاتفاق عليها بين هيئات التعليم وجماعات الطلاب فـــي المدرسة. ويرى بعض المربين أن استخدام هذا الأسلوب فـــي تقويم المعلمين يجب أن يقتصر على مستوى التعليم الثانوي والتعليم الجامعي. ويشك آخرون فـــي جدوى هذا الأسلوب وفـــي درجة صدقه. وأعرف أن هذا الأسلوب قد تم تطبيقه بنجاح فـــي بعض الجامعات العربية (جامعة الإمارات العربية المتحدة، وجامعة السلطان قابوس فـــي سلطة عمان).

(٥) اختبار القدرات والتوجهات : ويمكن فـــي تقويم المعلمين أن يلجأ إلـــى عقد اختبارات لمن يراد ترقيتهم من المعلمين إلـــى مواقع أكثر أهمية من المناصب التـــي يشغلونها، وتشمل هذه الاختبارات موضوعات أكاديمية تخصصية ، وموضوعات مهنية، ويمكن أيضًا استخدام بعض الاختبارات النفسية التـــي تكشف عن سمات شخصية المعلم.

هذا، وقد عرضت هذه الأساليب لأدلك على أن الاعتماد على واحد منها فقط أمرٌ غير مرغوب فيه، ولكن الجمع بين أسلوبين أو أكثر هو الموقف العادل المنصف للمعلمين، وهو فـــي الوقت ذاته عمل لا يتنافى مع مهنية التعليم.

* * *

٣- تقويم الآثار الرجعية Expost Facto Evaluation

هذا هو النوع الثالث من أنماط تقويم أنساق التعليم المدرسي. وينصب الجهد فيه على القضايا العامة التـــي لا تتصل بطريقة مباشرة بتحصيل الطلاب وأدائهم، ولا بأداءات المعلمين؛ وإنما ينصب العمل فيه على قضايا مهمة، من شأنها أن تؤثر فـــي عمليات التعليم وفـــي نواتجه أيضًا. ومن أمثلة هذه القضايا ما تشير إليه الأسئلة التالية:

- ما نسبة الموازنة المالية المخصصة للتعليم فـــي أنواعه المختلفة من الدخل الإجمالي للدولة؟
- ما مدى التوازن فـــي الإنفاق على أنواع التعليم ومراحله المختلفة؟

- ما التكلفة الاقتصادية للطالب الواحد فـــي أنواع التعليم ومراحله المختلفة؟
- ما مدى ارتباط التعليم بخطط التنمية التـــي تضعها الدولة (ثلاثية كانت أو خمسية أو عشرية)؟
- كيف يتم توزيع موازنة التعليم على أبواب الإنفاق المختلفة المتعارف عليها؟
- ما أثر التعليم فـــي رفع كفاءة إنتاج القوى العاملة فـــي الدولة؟
- ما أثر التعليم فـــي تقديرات بطالة القوى العاملة فـــي الدولة؟
- ما الجدوى الاقتصادية والاجتماعية للاستثمار فـــي مراحل وأنواع التعليم المختلفة؟ وكيف يمكن زيادة العائد فـــي كل مرحلة أو نوع من أنواع التعليم؟
- ما أثر التعليم – فـــي أنواعه ومراحله المختلفة – فـــي الحراك الاجتماعي لفئات المجتمع؟
- ما أثر التعليم فـــي رفع مستوى الوعي الصحي لدى جماهير المجتمع بفئاته المختلفة.
- ما الجدوى الاقتصادية للاستخدامات التقنية الحديثة فـــي التعليم؟ (التعليم من بعد – التعليم المفتوح – تأهيل المعلمين غير المؤهلين للتعليم . . وهكذا).

ويتضح من عرض هذه الأسئلة أن هذا النوع من التقويم يسعى إلى تحديد آثار التعليم في أوضاع مختلفة تهم المجتمع، وتؤثر في التعليم مثلما تتأثر به. ومثل هذا السعي يتطلب إجراء بحوث تتسم بأنها بحوث تستغرق وقتًا طويلاً Longitudinal وتتشابك فيها المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية بالمتغيرات التعليمية، وأنها لا تتم من خلال متابعة عمليات النسق التعليمي أو متابعة العاملين فيه؛ وإنما يبحث فيها عن الآثار التـــي

أحدثها النظام التعليمي، وكان لها مردود على مثل الجوانب التي أشرنا إليها، إنها كما يقال بحوث تتم بعد أن تقع أحداث ووقائع التعليم After the Fact Research.

* * *

هذا، وحين يتم تقويم نسق التعليم المدرسي يتساءل : **وماذا بعد التقويم؟** والجواب عن هذا السؤال هو وضع سياسة لتطوير التعليم. وهذا ما سوف نخصص له الجزء الثالث والأخير في هذا الفصل.

ثالثا : تطوير نسق التعليم

الجذر اللغوي لكلمة "تطوير" هو "الطَّور" ويعني الحال ، والهيئة، والضرب، والنوع؛ وقد جاء في التنزيل **{وَقَدْ خَلَقَكُمْ أَطْوَاراً}** (٤٧٤)، وقيل في معنى أطوار: إنها تعني ضروبًا وأحوالاً مختلفة. وقال الفراء : إنها تعني أطوار خَلْق الإنسان: نطفة، ثم علقة، ثم مُضغة، ثم عظمًا. وقيل: الطَّوْر: الحد بين شيئين، وما كان على حد الشيء أو بحذائه، وعدا طوَره: أي جاوز حدَه وقدْره. وطوّر الشيءَ: حولّه من طور إلى طور، ومثله "تطوَّر": تحول من حال إلى حال (٤٧٥).

وقريب من دلالة "طوَّر" دلالة الفعل غيرَّ الشيءَ: بدَّل به غيره. ومصدره التغيير. ومنه ما جاء في التنزيل الحكيم : **{ إِنَّ اللَّهَ لا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ}**(٤٧٦).

وجدير بنا ونحن نتحدث عن تطوير التعليم أن نفرِّق بين مصطلحات ثلاثة تضاف إلى التعليم هي: إصلاح التعليم، وتطوير التعليم، وإعادة بناء التعليم.

---

(٤٧٤) السورة : ٧١ نوح : ١٤.
(٤٧٥) ابن منظور في لسان العرب، والمعجم الوسيط.
(٤٧٦) السورة : ١٣ الرعد : ١١.

فمصطلح **"إصلاح التعليم"** Education Reform يشير عادة إلـى إصلاحات جزئية تحدث فـي نظام التعليم سواء فـي هيكله مثل: زيادة عام أو إنقاص عام فـي مرحلة ما من مراحل التعليم، أو تغيير نظام التشعيب فـي المرحلة الثانوية، أو إحداث تغيير فـي نظام امتحان الثانوية العامة. وقد يكون تغييرًا فـي محتويات بعض المقررات بإدخال بعض المفاهيم الجديدة . . . ومثل هذه الإصلاحات يماثل فـي نظري عمل من يريد تحويل مجرى نهر فيَّاض بإلقاء أحجار متناثرة فـي أماكن متباعدة فـي مجرى النهر.

أما **التطوير** Development فمصطلح يشير إلـى إجراءات أعمق فـي نسق التعليم، حيث ينظر فيه إلـى الآثار المتبادلة التـي يحدثها التغيير فـي أحد مكونات النظام فـي مكوناته الأخرى؛ فتغيير أهداف التعليم (مثلاً) يقتضي تغيرًا فـي محتويات المناهج، وفـي أساليب التدريس وفـي التقويم. ويعتمد التطوير على افتراض أساسي: مغزاه؛ أن القصور الجوهري فـي نسق التعليم هو تدني مستويات أداء العاملين فيه، وضعف فاعلية مكونات النسق. وفـي "التطوير" تنهض السلطة المركزية – عادة – بتحديد أهداف التطوير، ووضع أولوياته، ووصف الأدوار المختلفة التـي يقوم بها المعلمون والطلاب والمديرون والموجهون لإنجاز مطالب التطوير. وتتابع السلطة المركزية إجراءات التنفيذ، وما يترتب عليها من ثواب أو عقاب يتخذان صورًا شتى.

ويرى بعض المتخصصين فـي شئون التعليم أن الجهود التـي تبذل فـي سبيل تغيير أوضاع التعليم تحت شعاري "الإصلاح" و "التطوير" جهود غير مجدية ، وأنها عاجزة عن مواكبة ما يحدث فـي العالم اليوم، وخاصة ما تمثله الثورة المعرفية، وثورة التقنيات ، والثورة فـي وسائل التواصل. ولذا نجد أن بعض المؤسسات المعنية بالتربية والتنمية الاقتصادية ترى "أن إعادة بناء التعليم" هو المصطلح الأقوم والأنسب لما يراد

أن يسهم به التعليم فـــي إعداد الأجيال الناشئة لحياة منتجة فـــي القرن الحادي والعشرين" (٤٧٧).

وتشير بعض الكتابات حول ما تم تحت شعاري: الإصلاح والتطوير فـــي الولايات المتحدة الأمريكية فـــي الفترة من ١٩٨٢ - ١٩٨٥ إلـــى أن الإصلاح تجسَّم فـــي زيادة الرقابة المركزية على التعليم ، سواء من الحكومة الاتحادية أو من حكومات الولايات ومجالسها التشريعية. وفـــي هذا الصدد يقول أحد المحللين: إن جهود الإصلاح فـــي تلك الفترة تميزت بالتشديد على ضبط نظام المدارس، وإحكام تنظيمها، وزيادة الإشراف عليها، وتكثيف عمليات تقييم المعلمين والطلاب(٤٧٨).

ولذا صار مصطلح "إعادة بناء التعليم" Education Reconstruction أكثر شيوعًا، ولا يعني المصطلح هدم المؤسسات الحالية، أو أن يتوقف نشاطها انتظارًا لإقامة صرح جديد، وإنما يعني أن تستبدل تصورات جديدة بالتصورات الحالية للتعليم، وفق موجهات أساسية هي:

١ - أن غاية التعليم هي أن يتعلم الطلاب كيف يتعلمون، وأن يتابعوا التعلم بأنفسهم فـــي ضوء مفهومي: **التعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة.**

٢ - أن يقترن التعليم بالعمل؛ بحيث يكون للتعليم عائد: اقتصادي واجتماعي على الفرد وعلى المجتمع. ومقتضى هذا ضرورة التئام الفكر النظري بالتطبيق العملي فـــي كل مجالات التعليمِ، وفـــي سائر مراحله.

٣ - التعلم عمل ذاتي ، ودور المعلمين فـــي التدريس هو استنفار عمليات التفكير

---

(477) Carnagie Forum on Education. A Nation Prepared. Washington, D.c. : Carnagie Forem, May, 1989.

(478) Sedlak, W. and et al., Selling Students Short: Classroom Bargains and Academic Reform in American High School. New York: Teachers College Press, 1986.

لدى المتعلمين، وأقلها شأنا تنمية ذاكرة الحفظ، وأعلاها قدرًا، وأبقاها أثرًا التفكير الناقد: للذات، وللأوضاع الاجتماعية، وابتداع البدائل المشروعة لتأصيل واقع إنساني أفضل.

٤ - ضرورة أن يتوجه التعليم إلـــى تأصيل الذاتية الثقافية لكل أمة، وأن يتصدى لعلاج حالات الاعتلال الاقتصادي والاجتماعي والخلقي — التـــي تنشأ فـــي المجتمع لأسباب مختلفة. وهذا يعني ضرورة عناية النسق التعليمي بتأكيد القيم الدينية والخلقية التـــي تعتبر ثوابت فـــي ثقافة الأمة.

٥ - أن التعليم — في أي مجتمع — نسق ثقافي، وأن إعادة بنائه تعني — فـــي التحليل النهائي — إحلال معتقدات وتصورات وقيم ومعارف جديدة لدى المعنيين بالتعليم والمشاركين فـــي تسيير نسقه، وخاصة المعلمين والطلاب والهيئات المعاونة [٤٧٩].

والسؤال الذي تجب الإجابة عنه هنا هو : **ما الصيغة الملائمة لتطوير التعليم من منظور الثقافة الإسلامية** ؟ وأجيب :

المعالم الرئيسية لسياسة تطوير التعليم :

فـــي ضوء ما أكدناه عند محاولتنا استخلاص الخصائص الجوهرية للثقافة الإسلامية — نرى أن صيغة التغيير الملائمة للنسق التعليمي فـــي البلاد العربية الإسلامية ينبغي أن تتجلى فيها **المعالم الأساسية** التالية :

(١) التسليم بأن التعليم نسق **"ثقافي أيكولوجي"** ؛ يقتضي إعمال خصيصة "الشورى والمشاركة" فـــي تغيير التعليم فـــي البلاد العربية والإسلامية،

---

(٤٧٩) هذه الافتراضات مقتبسة - مع تعديلات بسيطة — من مقال كتبته، ونشر فـــي **الموسوعة العربية العالمية**. المملكة العربية السعودية: مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى (١٤١٦ هـــ - ١٩٩٦م)، الجزء السادس، ص ٤٦٦. وقد شرفت بأن عملت مستشارًا للانقرائية Readability في الموسوعة المذكورة (المؤلف).

ورفض الصيغة الصناعية التـــي يتعامل فيها مع نسق التعليم المدرسي على النحو المتبع فـــي الأنساق الصناعية. ولذا فإن سياسة التطوير يجب أن تتاح فيها مساحات زمنية واسعة لاستقطاب آراء كل من يهمهم أمر التعليم من المؤهلين علميًا لهذا الأمر، وممن لهم فيه خبرات آنية أو سابقة يعتد بها. واستبداد فرد أو جماعة باتخاذ القرارات المصيرية الخطيرة فـــي شئون التعليم عمل غير أخلاقي، ومؤثم اجتماعيًا ومهنيًا، وغير مجد — فـــي اعتقادي - من المنظور الثقافي الإسلامي أن تفرض استراتيجية لتطوير التعليم ؛ يستقل بوضعها من هم فـــي قمة النظام الإداري للتعليم ؛ يحددون أهدافها، ومراحلها، وإجراءاتها، ثم يطالبون من هم فـــي قاعدة الهرم التعليمي وفـــي وسطه أن يتولوا التنفيذ ، وفقًا لتصورات واضعي الاستراتيجية، تطبيقًا لصيغة ثبت فسادها حتى فـــي الدول التـــي تحكم حكمًا عسكريًا، ويقل احتمال نجاحها فـــي أي بلد منفتح على العالم [٤٨٠].

إن الاتجاه فـــي إصلاح التعليم إلـــى قطب "المركزية" يفترض صلاحية النمط الرأسي للعلاقات فـــي مهنة التعليم، وهو افتراض خاطئ؛ يراد به تعزيز الوجاهة العلمية والتكنواقراطية للسلطة العليا، ومن شأنه أن يسبب إحباطات شتى للعاملين فـــي التعليم، وأن يقلل ثقتهم فـــي أنفسهم، ويدفعهم إلـــى مقاومة التغيير بطرق خفية فـــي أغلب الأحيان ومعلنة فـــي أقلها [٤٨١].

(٢) يجب الحرص فـــي تطوير نسق التعليم فـــي البلاد العربية والإسلامية على أن تكون الغاية العليا للتعليم هي **تأصيل الثقافة الإسلامية**، واستنفار كل ما فيها

---

(٤٨٠) محمد خيري حربي وآخرون (مترجمون): أزمة العالم فـــي التعليم من منظور الثمانينيات: الرياض: دار المريخ، ١٩٨٧، ص ٤٧.

(481) Heckman, P.E. "Exploring the Concept of School Renewal, Technical Report No. 33. Los Angeles: Laboratory of School and Community, 1986, p. 66.

من طاقات إيجابية، تكفل في وقت واحد صيانة ثوابت هذه الثقافة، وتجديد متغيراتها، بصورة تلائم متطلبات الواقع المعيش، وتؤدي إلى ترقيته وتحسين مستواه، مستفيدة من التقدم العلمي والتقني المعاصرين على نحو يتسق مع القيم الثوابت في الثقافة الإسلامية.

ويجب أن تحرص سياسة وتطوير التعليم في البلاد العربية والإسلامية على أن تؤكد في أذهان الطلاب أن تأصيل الثقافة لا يعني الانكفاء على الذات الثقافية، أو اتخاذ مواقف الخصومة والعداء من الثقافات الأخرى. كما أن تجديد الثقافة في ضوء مقتضيات العصر لا يعني التبعية الثقافية أو الذوبان في الآخر الثقافي تحت شعارات العصرنة أو العولمة أو الأمركة.

(٣) أن تؤكد أهداف التعليم ومحتوياته وأساليب تقديمه في نفوس الطلاب وعقولهم حقيقة **الألوهية الواحدة**، والإيمان بأن الحياة تجري وفقًا لسنن تغطي الأحياء والظواهر والأشياء ، وأنه لا مكان في حركة الكون للصدفة أو العشوائية، وأنه ليست هناك حتميات مادية أو تاريخية أو اقتصادية أو نفسية أو بيولوجية أو اجتماعية، وأن ارتباط الأسباب بالمسببات مواكبة إحصائية لا تنفي قدر الله الحي القيوم على من خلق وما خلق.

(٤) أن نؤكد في عقول ووجدانات أبنائنا وبناتنا أن **الانصياع للوحي لا يتعارض مع إعمال العقل**، وأن ننمي فيهم تقدير قيمة العمل وإتقانه، والالتزام بالفضائل الخلقية التي تؤكدها الثقافة الإسلامية على نحو ما قدمنا: كالصدق، والأمانة، وتجنب الفساد والإفساد، ومحاربة الغش والخداع، وأن يحترم الفرد المخالفين له في العقيدة أو في الأصل القومي.

(٥) أن يتجه التطوير بصورة قوية إلى اتخاذ كافة القرارات واصطناع كافة الوسائل التي من شأنها أن يتقن الطلاب في البلاد العربية استخدام **اللغة العربية:** حديثًا ، وكتابة، وقراءة، واستماعًا، وملاحظة؛ بوصفها الوعاء

الحصين للثقافة الإسلامية، وأن تكون هي – وحدها – لغة التعليم والتعلم فـــي سائر مراحل التعليم، وألا يبدأ فـــي تعليم **لغة أجنبية** إلا بعد أن يكون الطفل قد تعلَّم الأساسيات فـــي اللغة العربية. والحد الزمني لاكتساب أساسيات اللغة القومية هو نهاية المرحلة الابتدائية، ويبدأ فـــي تعلم لغة أجنبية واحدة مع بداية المرحلة الإعدادية (المتوسطة فـــي بعض البلاد العربية والإسلامية).

ولا يحسبن أحد أن تعليم اللغة الأجنبية فـــي سن مبكرة فـــي بعض ولايات البلاد الأجنبية (مثلاً: تعليم الألمانية فـــي ولاية أوهايو فـــي وسط غرب أمريكا، وتعليم الأسبانية فـــي ولاية كاليفورنيا) مرده إلـــى الرغبة فـــي إتقان لغة أجنبية فـــي بواكير الطفولة؛ وإنما الدافع إليه هو المحافظة على تقاليد الثقافة السائدة فـــي أسر عدد من سكان هاتين الولايتين؛ حيث توجد نسبة كبيرة من الأسر الأمريكية ذات الأصل الألماني فـــي ولاية أوهايو، ونسبة كبيرة من الأسر ذات الأصل الأسباني فـــي ولاية كاليفورنيا.

هذا، بالإضافة إلـــى أن دراسات كثيرة تزكي ألا يبدأ فـــي تعلم لغة أجنبية إلا مع بداية مرحلة البلوغ، وهي مقابلة لبداية المرحلة الإعدادية. وقد عنيت فـــي مكان آخر بتقصي أخطار التبكير بتعليم لغة أجنبية على تعلم اللغة القومية، من خلال بحوث عديدة أجريت فـــي كندا وفـــي السويد ويمكن مراجعتها [٤٨٢].

(٦) اقترح أن تعطى **أولـــويـــة** متقدمة فـــي سياسة التطوير **لتعليم الأطفال** (ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية) لما لهذه المرحلة من أهمية، وخطورة فـــي تكوين شخصية الفرد؛ من حيث الاتجاهات والقيم والعادات التـــي يتشربها الأطفال من البيئة الاجتماعية التـــي يعيشون فيها، ومن بيئة دور الحضانة

---

(٤٨٢) أحمد المهدي عبدالحليم: إعادة بناء التعليم: لماذا ؟ وكيف؟ القاهرة: دار الشروق، ١٩٩٩، ص ص ١٨٥-١٩٠.

ورياض الأطفال والمدرسة الابتدائية. وفــي هذا الصدد يجب الحرص على حسن إعداد مدرسي الأطفال وتأهيلهم على أعلى مستوى ممكن فــي التخصصات التــي يحتاج إليها فــي التعامل مع الأطفال. ويجب ألا تخدع البلاد العربية والإسلامية بالتقدم الذي حققته — كميًا — فــي التعليم الابتدائي، وأن تسعى إلــى تحقيق تقدم نوعي ملموس فــي هذه المرحلة، إذ المشاهد، وما تؤكده بعض البحوث فــي بعض البلاد العربية هو ضعف الكفاية الداخلية للتعليم الابتدائي [(٤٨٣)].

يضاف إلــى هذا أن نسبة **التســرب** من التعليم الابتدائي لا تزال مرتفعة، وتلك أمارة قاطعة على أن الجو العام فــي المدرسة الابتدائية من شأنه أن يجعل بعض الأطفال يكرهون المدرسة ويتركونها، وبعض آخر من الأطفال يتركون المدرسة الابتدائية لحاجة أسرهم إلــى تشغيلهم قبل السن القانوني للعمل؛ بسبب العوز الاقتصادي الذي تعاني منه أسرهم.

ومن هنا فإن تطوير التعليم فــي مرحلة ما قبل المدرسة وفــي المرحلة الابتدائية يجب أن يهتم فيه بجعل دور الحضانة ورياض الأطفال والمدرسة الابتدائية مؤسسات جاذبة للأطفال من خلال الأنشطة التــي تمارس فيها.

(٧) ويتكامل مع إعطاء أولوية متقدمة لتعليم الأطفال إعطاء ذات الأولوية **لتعليم الكبار** فــي البلاد العربية؛ بوصف أن الأسرة هي المدرسة الأولى التــي يُنشَّأ فيها الأطفال، وهي المحضن الدائم الدافئ لاستنبات كل الصفات الإيجابية فــي الشخصية.

وأعتقد أن تعليم الكبار فــي الوطن العربي قد أصبح مطلبًا ملحًا لأسباب عدة، ومن أبرز هذه الأسباب ما يلي:

---

(٤٨٣) حامد مصطفى عمار: التنمية البشرية فــي الوطن العربي: المفاهيم والمؤشرات والأوضاع. القاهرة: دار سينا للنشر، ١٩٩٣، ص ١٥٥.

- إفرازات **التقـــدم** المعاصر فـــي المجالات المعرفية جميعها، وفـــي تقنيات العمل، والتنظيم، والإنتاج فـــي سائر مناشط الحياة الفردية والجماعية : فـــي الزراعة وفـــي الصناعة وفـــي سائر الخدمات.

- عجز **التعليم النظامي** فـــي الأمة العربية والإسلامية عن الوفاء بسد الحاجات المادية والاجتماعية والنفسية للمواطنين، وقيام حالة تمثل الانقطاع أو شبه الانقطاع بين التعليم النظامي وأوضاع المجتمعات الراهنة سواء فـــي ذلك: السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

- وتعلم الكبار أداة فعالة فـــي صيانة **وحـــدة الأمـــة** الإسلامية والعربية فـــي الوقت الراهن؛ الذي تكاثرت فيه الهجمات التـــي توجه إلـــى عقائد هذه الأمة، ومحاولة تذويب ثقافتها لحساب عولمة الثقافة الغربية. وثابت من خلال خبرات دول العالم كافة أن دعاوي العولمة ، وممارسة دعاتها منذ بداية العقد الأخير فـــي القرن الماضي قد أنتجت عولمة **الفقـــر**، وأنها بسبيل تأكيد **الهيمنة** الغربية على ثقافات العالم المختلفة، والقضاء على خصوصيات تلك الثقافات.

وإذا كان الحال كذلك، فإن تعليم الكبار يبدو ضرورة ملحة فـــي العالم العربي والإسلامي بشرط أن يعاد النظر فـــي مفاهيمه وإجراءاته، وأخذ أموره مأخذ الجد، والتوقف عن استخدام إنجازاته مادة للدعايات السياسية فـــي الدول العربية والإسلامية.

وأتصور أن تهدف سياسة تعليم الكبار فـــي الدول العربية والإسلامية إلـــى إكساب الكبار مهارات منتجة فـــي المجالات التالية :

مجال: تنمية وتوسيع مهارات التواصل الشفهي والكتابي. ويتضمن هذا المجال:

- تنمية قدرات الكبار على القراءة واستيعاب المقروء، وعلى الاستماع الجيد المحقق للفهم والاستيعاب.

- تنمية القدرة على قراءة التعليمات الخاصة بأداء الأعمال، واستعمال الأجهزة والمواد بأقدار محددة، وفـــي عمليات متسلسلة، من شأنها حسن استخدام الأجهزة وصيانتها، وتجنب التعرض لأخطارها.

- تنمية القدرة على الحديث المنظم المبسط.

- تنمية مهارات الكتابة لتحقيق أغراض شخصية، أو لإنجاز مطالب العمل، أو للتعبير عن الاحتياجات.

- تنمية قيمة تعليم الصغار لدى الكبار، واعتبار أن ما ينفق عليهم وجه من أفضل أوجه الاستثمار.

مجال تنمية المرونة في الشخصية :

مطلوب فـــي هذا المجال أن يسهم تعليم الكبار فـــي البلاد العربية والإسلامية فـــي إحداث تغيير فـــي نمط شخصية الكبار مثل :

- تغيير العادات الموروثة فـــي العمل ، والتحول إلـــى عادات من شأنها تقليل الوقت والجهد وزيادة الإنتاج وتقليل الهدر، وصيانة الموارد.
- تنمية الإرادة والقدرة على تغيير الأعمال والحرف، والانخراط فـــي أعمال جديدة (برامج التعليم والتدريب التحويلي).
- تغيير الاتجاهات والأفكار المتحيزة ضد الآخر الديني أو الثقافي أو العرقي أو النوعي.
- تنمية الانتماء الواعي للثقافة الإسلامية وللمؤسسات الاجتماعية، ومواقع العمل وتقليل نزعات "الأنامالية" واللامبالاة، والتسيب.
- تنمية روح العمل الجمعي، وروح التعاون بدلاً من التنافس، والتواد بدلاً من التحاسد.

مجال تنمية المهارات الفنية والمهنية والإدارية :

وتتنوع أنماط البرامج المؤدية إلـــى تحقيق تلك المهارات إلـــى :

- برامج التهيئة والتوجيه للعاملين الجدد.
- برامج التدريب على رأس العمل.
- برامج "الأمن الصناعي".
- برامج التأهيل للترقية إلـى مواقع جديدة فـي العمل.
- برامج ضبط الجودة.

مجال تنمية العلاقات الإنسانية:

تبدو فـي داخل بعض البلاد العربية توترات ونزاعات داخلية، أدت فـي بعضها إلـى حرب أهلية، وهذه النزاعات ، قرينة قوية على سوء العلاقات الإنسانية داخل الأمة العربية الإسلامية. والسبيل إلـى القضاء على تلك النـزاعات أو على الأقل تخفيف حدتها هو العمل على تحسين العلاقات الإنسانية:

- داخل الأسرة؛ لتأكيد ما يجب أن تتسم به من مودة، وتشاور وتقاسم المسئوليات بين الأزواج والزوجات، والأولاد لصيانة النفوس ، وأداء الواجبات، وتنمية دخل الأسرة.
- العلاقات داخل مواقع العمل المختلفة، وما ينبغي أن يسود فيها من تعاون وتكافل ورعاية للصالح العام.
- العلاقات داخل المجتمع المحلي فـي القرية وفـي الحي والقضاء على الصراعات الطائفية والقبلية والعائلية.
- تحسين العلاقات بين ذوي الأديان السماوية؛ ومن لم يقاتلوا المسلمين والعرب، ولم يعتدوا عليهم أو يخرجوهم من ديارهم.
- العلاقات بين اتباع المذاهب المختلفة فـي الديانة الواحدة.

مجال تنمية الشورى والمشاركة السياسية:

وتهدف البرامج فـي هذا المجال إلـى زيادة وعي الكبار بأوضاع الحياة فـي مجتمعهم: سياسيًا واقتصاديًا واجتماعيًا. ومن أمثلة الموضوعات المحورية فـي هذا المـجال ما يلـي:

- حقوق وواجبات المواطنين فـي الانتخابات العامة فـي البلاد التـي تسمح أنظمتها بذلك.
- مشروعات قوانين العمال والإسكان، والتموين.
- تنظيمات الحكم المحلي فـي كل بلد.
- مشروعات حماية البيئة، والصرف الصحي.
- مشروعات القوانين الزراعية، واستصلاح الأراضي.
- مشروعات "الخصخصة" والمعاش المبكر فـي بعض البلاد.

هذا، وأحسب أن توجيه تعليم الكبار إلـى تحقيق مثل هذه الأهداف يجعل المجتمع العربي والإسلامي مجتمعًا متعلمًا ومعلمًا للصغار والكبار على سواء.

٨- تعليم العربية للناطقين بغيرها :

والـمَـعْلم الأخير فـي سياسة تطوير التعليم فـي البلاد العربية والإسلامية هو العناية بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

لقد دلت الخبرات التـي مرت بالدول العربية والإسلامية منذ أواخر القرن التاسع عشر وخلال القرن العشرين على أن أخطر ما يهدد أمتهم هو محاولة الآخرين – ظاهرة كانت أو خفية – أن يشككوا الجماهير فـي مدى ملاءمة الدين الإسلامي الحنيف لمقتضيات عصر العلم والمعرفة والثقافة، وفـي مدى قدرة اللغة العربية على الوفاء باحتياجات الناس النفسية والعملية، وتاريخ هذه المحاولات فـي البلاد العربية تاريخ موثق، تشهد به حقائق تاريخية ثابتة؛ منها – مثلاً – أن مجمع اللغة العربية فـي القاهرة بدأت فكرة إنشائه عام ١٨٩٢م، تحت اسم المجمع اللغوي للوضع والتعريب، ولكن عُطل عمله بعد سنوات. وبقي يتعثر فـي مسيرته إلـى عام ١٩٣٢ م، حيث أنشيء مجمع اللغة العربية الملكي. وهو المعروف الآن باسم مجمع اللغة العربية.

وقد تجددت محاولات الاتهامات والافتراءات، بعد أحداث ١١ سبتمبر ٢٠٠١م وحشدت القوى المعادية لأهداف الأمة العربية والإسلامية فـي التحرر والنهضة كل

قواها الاقتصادية والفنية والتقنية لبث دعايات ظالمة ومضللة ضد كل ما هو عربي أو إسلامي.

وإزاء هذه المواقف التـــي تتسم بكل مظاهر الاستكبار والهيمنة والبغي والطغيان على العرب وعلى المسلمين — فإن صيانة وجود الأمة والحفاظ على هويتها يستوجبان العناية بتعليم اللغة العربية لأبنائها وللناطقين بغيرها، ويحتمان أن يكون هذا الموضوع ماثلاً — بصفة دائمة — فـــي جدول أعمال المسئولين عن تطوير التعليم. إن من حق كل مسلم أيًا كان موقعه في بقاع العالم أن يتعلم لغة دينه، وأن يعرف - من خلالها - جوهر الثقافة التـــي أفرزها الإسلام الحنيف.

ويدل استقصاء الجهود التـــي بذلت فـــي النصف الأخير من القرن العشرين فـــي سبيل تعليم العربية للأجانب على مدى الوعي بأهميتها كلغة عالمية. ولكن الأمر — فـــي رأيي — يحتاج إلـــى تنسيق للأعمال التـــي تبذل فـــي هذا المجال، وإلـــى حشد لكل الطاقات الفاعلة فيه؛ لكي تحقق الجهود والمشروعات فـــي تعليم العربية للناطقين بغيرها أفضل ما يرتجى منها بصورة اقتصادية وفعالة فـــي آن واحد.

هذا، وتدل خبرات الدول التـــي سبقتنا فـــي تعليم لغاتها بوصفها لغة أجنبية على أن الجهود التـــي تبذل فـــي هذا المجال تنعكس بصورة إيجابية على تعليم اللغة القومية لأبنائها. ولا أريد هنا أن أكرر ما سبق أن ذكرت منذ سنوات عديدة عن دور "البحث التربوي" فـــي تعليم العربية للناطقين بغيرها [٤٨٤]. فقد ذكرت — آنذاك — كثيرًا من القضايا الأكاديمية والفنية التـــي تستدعي أن توجه إليها عناية الباحثين. واكتفي هنا بإيراد بعض **الاقتراحات والتوصيات:**

---

(٤٨٤) أحمد المهدي عبدالحليم: "البحث التربوي فـــي تعليم العربية للناطقين بغيرها". مـــن إصدارات مكتب التربية العربـــي لدول الخليج، فـــي المملكة العربية السعوديـــة.

- تفعيل الدور الذي تقوم به المنظمات الدولية، وشبه الدولية، ومنظمات المجتمع المدني فـــي مجال تعليم اللغة العربية لغير أبنائها (بونسكو / الكسو / اسيسكو) والجمعيات اللغوية والتربوية وأن يتم تنسيق الجهود، وتحديث الغايات ، وتجديد المضامين التـــي تعلم من أجلها اللغة العربية لغير أبنائها. وأن تشكل هذه المنظمات لجنة تنسيق دائمة، تكفل الاستفادة العاجلة من الجهود المتنوعة التـــي بذلت فـــي هذا المجال؛ فـــي صورة مشروعات وبرامج يتم تنفيذها فـــي مواقع مختلفة من العالم لمن يرغبون فـــي تعلم العربية.

وتحقق هذه الغاية يحتاج – قبل تصميم البرامج – إلـــى تقويم عاجل وسريع للجهود السابقة، والنتائج التـــي أدت إليها.

- وضع **نظام أولـــويـــات** لمشروعات وبرامج تعليم العربية – بوصفها لغة أجنبية – تتشابك فيه منظومة : (أ) الموقع الجغرافي، (ب) نوعية البرنامج ومستواه. (ج) مدى توفر الإمكانات البشرية والمادية المتاحة والتـــي يمكن توليدها وإتاحتها لنجاح البرنامج.

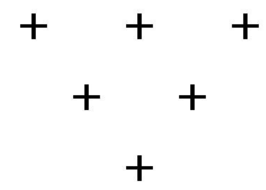
- الإصرار على أن يواكب تصميم كل برنامج أو مشروع خطة **لتقويم** هذا البرنامج فـــي كل جوانبه : الغايات والأهداف، المناهج والأنشطة، الدارسون والمعلمون، ونظم العمل وإجراءاته.

- إنشاء **صندوق خاص**، باتفاق يتم بين جامعة الدول العربية ومنظمة العالم الإسلامي للإنفاق منه على تعليم العربية للناطقين بغيرها، وتدعى للإسهام فيه الحكومات العربية والإسلامية، والمنظمات الدولية والإقليمية ، والمؤسسات الصناعية والتجارية والإنسانية ومؤسسات الخدمات المستفيدة من تعليم العربية للناطقين بغيرها.

- دعوة الحكومات والشعوب العربية إلـــى مقاطعة الأجهزة الصناعية والطبية وأجهزة الخدمات والأدوية والأطعمة التـــي تصدرها الدول غير العربية إلـــى

المنطقة العربية غير مصحوبة بترجمة وافية باللغة العربية لماهية كل منها، وبيان مركباته، وتحديد أوجه استعماله. وأحسب أن هذا حق ضروري، ومحاولة لاستغلال فرصة تحرير التجارة.

- دعوة الأقسام المعنية بتعليم اللغة العربية فـــي الجامعات العربية والإسلامية، وفـــي وزارة التعليم فـــي العالم العربي إلـــى تقرير قدر كاف من المقررات الدراسية ، وتعيين عدد من الأنشطة العملية المؤهلة لتعليم العربية بوصفها لغة أجنبية وتشجيع طلاب الدراسات العليا للماجستير والدكتوراه على اختيار موضوعاهم من قائمة احتياجات العمل فـــي هذا المجال.



خـاتـمــة الكتــاب

خاتمة الكتاب

حدثتك في مقدمة الكتاب عن الغاية منه، وعن الجمهور الذي قصدنا توجية هذا الخطاب التربوي إليه، فقلنا: إنه أريد به أن يزداد وعي مؤلفه - بوصفه أول قارئ ناقد لما يكتب - ووعي قرائه بمضامين الثقافة الإسلامية، وكيف يمكن توظيف ما ترمز إليه هذه المضامين في مناهج التعليم في الدول العربية والإسلامية. وقلنا إن تأليف هذا الكتاب يتم في وقت تزداد فيه الدعايات المضللة، والافتراءات الظالمة، التي توجه من قوى الاستعلاء والاستكبار، ومحاولة الهيمنة الطاغية في العالم إلى المسلمين والعرب في آن واحد . . .

وقلنا في أوصاف الجمهور الذي يوجه إليه الخطاب المضمن في هذا الكتاب إنه ليس جمهورًا عاديًا ؛ وإنما هو جمهور القادة في مجال التربية والتعليم. وقد سوَّغت لنا هذه الخصيصة لجمهور القراء أن نتعمق في مناقشة بعض القضايا والمفاهيم، وألا نكبح التداعيات التي من شأنها – في رأينا – إثراء الخطاب ، وتوسيع اهتمامات من يوجه إليهم – هذا الخطاب – الفكرية والعملية.

وذكرنا في المقدمة أن منهجنا في الوصف، وفي التفسير وفي التعليل سوف يكون منهجًا مركبًا؛ نواته القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة؛ إيمانًا منا، بأن الثقافة الإسلامية ثمرة ناضجة لتعاليم الدين الإسلامي، وأن الحكمة تقتضي تفسير الدين من داخل الدين نفسه، وليس من خارجه، وثمرة الثقافة الإسلامية دانية قطوفها لكل إنسان، وفي كل مكان؛ لأنها تؤمن بكرامة الإنسان الذي خلقه ربه – جل علاه – فسواه ، وقدرَّ له في فطرته ما فيه هدايته إلى النجدين: نجد الرشاد ونجد الفساد، وعليه أن يختار بإرادة حرة وعقلانية مستبصرة، وأن يتحمل مسئولية اختياره

الفردي والجماعي، فـــي حدود عقلانية جماعية فاعلة؛ تؤاخي بين الوحي والعقل، وترى أن العقل أداة لفهم الوحي، ومناط للتكليف، وللثواب والعقاب، وأن المحافظة على العقل، وتنميته، وإعماله فريضة إسلامية.

وقلنا – أيضًا – عن منهج تأليف الكتاب ، إننا سوف نسند الرؤية الإسلامية للثقافة وللتعليم – قدر وسعنا – بالأقوال والممارسات ونتائج الأبحاث التـــي ثبتت صحة فروضها من خلال أعمال ودراسات تمت فـــي ثقافات أخرى؛ لأننا نرى أن الحكمة ضالة المؤمن يأخذها أنّى وجدها فهو أولى الناس بها، وأننا سوف نحاول – قدر طاقتنا – ألا تلبسنا " نرجسية ثقافية"، وأننا سوف نقف من الموروثات الثقافية ، ومن الوفود الثقافية موقفًا ناقدًا، ونرجو أن نكون قد وفقنا فـــي إنجاز ما وعدنا به، ونترك الحكم على طبيعة أدائنا لجمهور القراء، فهم أقوم وأقسط فـــي الحكم.

ولا أريد أن أعيد هنا عن مضمون الكتاب ما سبق أن ذكرته فـــي مقدمته، وفيما بدأت به كل فصل من فصوله الخمسة التـــي تلت المقدمة؛ حيث استهل كل فصل بالحديث عن وظيفته فـــي البنية الكلية للكتاب. سأتجنب تكرار ما أسلفت ذكره؛ خشية الإملال ، ولكني سوف أستعيض عن هذا بتقديم بديل؛ هو **الفهرست التفضيلي** الذي سأعرض فيه تفصيلات ما ورد فـــي الكتاب مقرونا بأرقام الصفحات، وأعتقد أن هذا العمل سوف يتيح للقارئ حرية اختيار الأجزاء التـــي يود مراجعتها بسرعة، كما يتيح له متابعة الانسياب فـــي معالجة موضوعات الكتاب، وضم ما ذكر مُفرقًا فـــي الكتاب حول موضوع واحد؛ فلقد ذكرت فـــي مقدمة الكتاب أن قضايا التربية والتعليم يصدق عليها أنها **"قضايا مُرواغة"**؛ بمعنى أن المرء حين يحاول تثبيت الانتباه فـــي إحداها من زاوية محددة للنظر – فإنه يجدها قد أفلتت منه، ودعته إلـــى متابعة النظر إليها من منظور آخر. مثال ذلك: أن عمليات "التدريس والتعلم" عمليات يمكن أن تعالج من منظور "العمليات العقلية" بمعنى عمليات التفكير، لدى المدرس، ولدى المتعلم، والآثار المتبادلة بينهما فـــي التواصل العقلوجداني الذي يحدث فـــي الموقف التعليمي، ولكن المرء لا يلبث طويلاً فـــي هذا الموقع؛ إذ أنه يجد

نفسه مشدودًا إلـــى النظر فـــي هذه العمليات من حيث مدى ملاءمتها لأهداف التعليم العامة والخاصة، وهي موضع يبذل فيه جهد سابق للموقف التعليمي، كما أنه يشد – أيضًا – إلـــى ضرورة أن ينظر فـــي هذه العمليات من منظور "تقويم" الجهد "التعليمي – التعلمي"؛ فيما نطلق عليه التقويم البنائي formative Evolution كما يبذل فيه جهد آخر فـــي التقويم النهائي Summative Evolution .

وهذا ما سوَّغ لي وصف قضايا التعليم والتعلم بأنها قضايا **"مراوغة"**، أو قل إنها شبه "زئبقية" وهو ما دعاني إلـــى أن يكون منهجي فـــي معالجة القضايا التـــي عرضتها هنا منهجًا "دائريًا لولبيًا"، يعالج الموضوع من زاوية ما، ثم يعود إليه ليعالجه من زاوية أخرى؛ تفاديًا للتفكير الخطي الذي يُسّطح النظر إلـــى الكيانات المجسمة، وإعمالاً للتفكير الدائري الذي ينظر إلـــى الموضوع من جوانبه كافة؛ رغبة فـــي النفاذ إلـــى أعماقه.

ويهمني فـــي هذه الخاتمة أن أعرض لبعض **الصعوبـــات** التـــي واجهتني فـــي إعداد هذا الكتاب، وأن أقترح بعض المشروعات أو البرامج التـــي تيسر التغلب على تلك الصعوبات:

الصعوبة الأولـــى :

تتمثل الصعوبة الأولى التـــي تكرر إحساسي بها خلال تصنيف هذا الكتاب فـــي ثراء اللغة العربية، وكثرة الألفاظ التـــي تترادف على ما يظن أنه معنى واحد، وتلك هي ظاهرة "الترادف" التـــي قررها بعض علماء اللغة العربية القدامى والمحدثون، وأنكرها بعض آخر منهم كأحمد بن فارس، وشيخه ثعلب، وأبي علي الفارسي، وأبي هلال العسكري فـــي كتاب له سمَّاه "الفروق اللغوية[٤٨٥]".

---

(٤٨٥) أبو هلال العسكري: الفروق اللغوية. تحقيق أبي عمر، عماد زكي البارون. القاهرة: المكتبة التوفيقية، ١٤١٩ هـــ.

وبرزت هذه الصعوبة جلية عند محاولة التفريق بين "عمليات التفكير" التي يقوم بها الفرد — معلمًا كان أو متعلمًا — وعند محاولة وضع مقابل عربي لمصطلحات شاع استعمالها في الكتابات الأجنبية منذ زمن طويل.

وأبرز الأمثلة على الصعوبة في المحاولة الأولى ذكر عدد كبير من المترادفات للدلالة على التفكير أو "التعقل". وهي كلمات ورد ذكرها في القرآن الكريم بتكرارات مختلفة؛ فقد ذكرت مادة "عقل" — فعلاً — في القرآن الكريم (٦٩) مرة، وذكرت أفعال تدل على "النظر" (٨٣) مرة، وذكر الفعل من "فَقِه" (١٩) مرة، والفعل من "فكر" (١٨) مرة، وذكرت الألباب جمع "لب" (١٦) مرة، وكلمة "فؤاد" نكرة ومعرفة ومضافة للضمائر ١٦ مرة، وكلمة النهي بمعنى: العقول مرتين، والفعل من دبَّر ثماني مرات.

وذكر الفعل بَصَر، ومزيده (أبصر) ، ومضارعه ، وأمره، واسم الفاعل منه، والحال (٩٤) مرة. وذكرت مادة الظن (فعلاً واسمًا واسم فاعل) (٦٩) مرة[٤٨٦].

والقرآن الكريم كتاب هداية وإرشاد، وليس كتابًا في علوم الطبيعيات أو في الإنسانيات والاجتماعيات، ولكن الحيرة ممزوجة بالعجب كانت تعتوري؛ لتقصير العلماء في تخصصات مختلفة في بيان مدى التطابق أو التباعد أو الاشتراك بين مدلولات هذه الألفاظ في اللغة العربية على نحو ما أقرأ في الكتابات الأجنبية عن التفكير؛ إذ يُوصف التفكير بأنه : التأملي ، والناقد، والمبدع، والتخيلي، والاختراعي، والمتطابق ، والمتباعد، والمجرد، والعلمي، والتاريخي، والرياضي، والإحصائي. ويتم التفريق — في الكتابات الأجنبية — أيضًا — بين الحدس، والإلهام، والخاطر، والإدراك ، والشعور، والإحساس ، والبديهة. ولي على التفريعات الأجنبية بعض الاعتراضات ، وليس هذا السياق مناسبًا لإبانتها.

(٤٨٦) محمد فؤاد عبدالباقي: المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم. القاهرة: كتاب الشعب (د.ت) طبع أصل الكتاب عام ١٩٤٥ وصدرت منه عدة طبعات، إحداها صدرت عن مجمع اللغة العربية بالقاهرة.

وقد وجدت فـــي كتاب أبي هلال العسكري بادرة طيبة؛ دلتني على أن علماء العرب القدامى (مثلاً) الجاحظ، وعبدالقاهر الجرجاني وأبو هلال العسكري، قد أدوا واجبهم، وأن أداء الواحد منهم يعادل – الآن – أداء بعض المؤسسات . والتهمة والتقصير تنصب على المحدثين، وأنا واحد منهم فـــي مجال "التربية اللغوية".

وأحسب أن نجاح الجهود التـــي تبذل فـــي سبيل "إسلامية المعرفة" فـــي العلم الاجتماعي فـــي شتى شعابه، تحتاج إلـــى "مشروع" يبدو لأول وهلة عملاً نظريًا، ولكن معقباته فـــي الفكر وفـــي الممارسات التعليمية والاجتماعية والإنسانية عظيمة الشأن، وكبيرة الخطر.

أهداف المشروع :

يستند المشروع إلـــى مسلمة قوامها أن "الترادف" واقع لغوي لا ينفيه إنكار المنكرين له، ولا يجمل – عندي – أن تبقى هذه الظاهرة دونما بحث وتمحيص، يرد مجموعة المترادفات حول "كيان" أو موضوع واحد إلـــى أصولها . . . وأنا أزكي الفكرة القائلة : إن الألفاظ فـــي ذاتها ولذاتها لا تحمل معنى، وإنما المعاني مستقرة فـــي عقول من ينشئون اللغة، ومن يتلقونها، وفـــي السياق الثقافي الذي يكتنفهم جميعًا عبر الأحقاب الزمنية.

وهذه الفكرة عن مستقر المعنى ومستودعه ينبغي ألا تحجب الحاجة الملحة إلـــى دراسة شاملة ومتأنية لمعرفة مصادر هذا الترادف الكبير، الذي يقال فـــي وصفه إن للماء فـــي اللغة العربية مئة وسبعين اسمًا، وللسيف ألف اسم، وللحصان كذا ، وللنفس كذا؛ لما فـــي هذا التكاثر اللغوي – إن بقي على ما هو عليه – من حيرة يسببها للدارسين فـــي مستويات مختلفة. ويهدف هذا المشروع إلـــى :

(١) رد المترادفات فـــي بعض الموضوعات إلـــى مصادرها التـــي جعلتها مترادفة؛ وكأنها واردة على لسان متكلم عربي واحد؛ دونما نظر إلـــى اختلاف الاستعمالات تبعًا: للموقع الجغرافي، وللعصر الذي استعمل فيه اللفظ، وللحال

الذي استعمل به اللفظ – حقيقي أو مجازي - ودوران الاستعمال بين إطلاق الألفاظ على أنها اسم أو وصف وهكذا.

(٢) تحديد الفروق اللغوية بين أكثر المترادفات العربية شيوعًا فـــي مجالات العلم الاجتماعي – على أن يحتكم فيها إلـــى نصوص القرآن الكريم ونصوص السنة النبوية قطعية الثبوت قطعية الدلالة، ويستعان فـــي منظومات الألفاظ بالجهد الذي قام به العلماء العرب القدامى والمحدثون، ويتناول التحديد بيان ما يلـــــي :

- مدى التطابق والاختلاف بين معنى كل كلمتين تردف إحداهما الأخرى؛ وهل هو تطابق كامل أو جزئي؟

- تحديد السياق "الزمكاني" وكيف يمكن التعامل مع الألفاظ المترادفة على نحو اقتصادي فـــي سياقات محدودة.

- تحليل مضمون السياق اللغوي الذي وردت فيه الكلمات المترادفة؛ لمعرفة هل ثمة فروق لغوية بين "ثنائيات" المترادفات ، ترجع إلـــى:

(أ) المستوى ، أو الكم، أو الدرجة فـــي المعنى: على نحو ما قاله المبرد (ت ٢٨٦ هـــ) في قوله تعالى : **{لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجاً}**حيث أكد أن الفرق يتمثل فـــي أن "الشِرعة" هي أول الشيء، أما "المنهاج" فمعظم الشيء أو متسعه. ومثل اختلاف المعنى بين "النأي": وهو أول البعاد ، و "البعد" هو غاية النأي.

(ب) العموم والخصوص فـــي مثل ما بين العلم والمعرفة؛ بمعنى أن العلم أعم، والمعرفة أخص؛ إذ إن الفعل علم يتعدى لمفعولين، ولا يجوز الاقتصار على أحدهما إلا إذا قصد بالمعرفة "العلم" فـــي مثل قوله تعالى : **{لا تَعْلَمُونَهُمُ اللَّهُ يَعْلَمُهُمْ}**.

(ج) بيان الحالات التـــي يعزى فيها الفرق إلـــى بنية الكلمة كالفرق بين "الفهم" "والاستيعاب" واسم الفاعل وصيغة المبالغة (شاكر فـــي مقابل شكور).

وأحسب أن القيام بهذا المشروع أكثر يسرًا اليوم ؛ للمعلومات التـــي يمكن أن تقدمها برامج الكمبيوتر المختلفة، التـــي من شأنها الاقتصاد فـــي الجهد، وفـــي الوقت ، وفـــي تحديد الجوانب التـــي تستفيد من نتائج المشروع.

ومن أكثر المجالات التـــي تستفيد من هذا المشروع مجال وضع مصطلحات عربية تكون أكثر دقة وأعظم تحديدًا للمصطلحات الأجنبية الشائعة.

ولابد لي من أن أؤكد أن عوائد هذا المشروع لن تكون مقصورة على الانتفـــاع بها فـــي البحث فـــي العلـــوم الاجتماعية والإنسانية؛ وإنما ستتعداها إلـــى العلـــوم البيولوجية والطبيعية؛ فثابـــت — اليـــوم — أن زواجًا سعيدًا قـــد تَـــمَّ بين "اللغة" و "البيولوجيا الجزئية"؛ أي بين اللغة الإنسانية ولغة الجينات؛ إذ أن بينهما تناظرًا مباشرًا ؛ فقد تواتر — كما يقول نبيل علي — استخدام مصطلح "الجينوم" على أنه "النص" أو السِفْر الوراثي ، وأن الفصول فـــي النص مناظرة للكروموزمات ، وأن الجين بالنسبة للجينوم هو "الجملة" البيولوجية. وأن معجم لغة الجينات مماثل لمعجم اللغة، وأن " البروتين" في الجملة البيولوجية يناظر معنى الجملة فـــي اللغة ، وأن تفاعل الجينات داخل النص "الكورموزومي" يشبه التفاعل بين الجمل اللغوية البسيطة لتكوِّن جملاً مركبة" (٤٨٧).

نحن إذن أمام باكورة أعمال علمية رصينة، أكدت أن اللغة ليست نسقًا منكفئًا على ذاته؛ وإنما هي نظام يتعدى التصنيفات التقليدية للمعارف الإنسانية، وإذا كان للغة منطق ، فقد عرف أخيرًا أن للبيولوجيا منطقًا Biologic. وهكذا يتحقق ما قال به

---

(٤٨٧) نبيل علي، وراثة اللغة ولغة الوراثة. الكتب وجهات نظر. العدد السابع والعشرون (إبريل ٢٠٠١م) ص ص ٢٢-٢٩.

"أرسطو" منذ ثلاثة وعشرين قرنًا ، ويتحول التنظير في البيولوجيا من مادية "الكيمياء الحيوية إلى تجريد رمزي بلغة الجينات" (٤٨٨).

ولذا ، فإن المشروع المقترح يحتاج إلى فريق عمل تتنوع اختصاصات أعضائه.

الصعوبة الثانية :

والصعوبة الثانية تبدت في إحساسي بأن ما قدمت في الفصل الرابع في هذا الكتاب من أمثلة لتطبيقات عملية في مجالات : التربية العلمية ، والتربية الاجتماعية، والتربية الفنية (٤٨٩)، ليست كاملة؛ لأن مثل هذا العمل لابد أن يضطلع به فريق؛ تتنوع اختصاصات أعضائه العلمية، ولذا فإني **اقترح على القادة** التربويين الذين يوجه إليهم الخطاب في هذا الكتاب – في مواقعهم المختلفة – أن يحرصوا على تكوين فرق بحثية، تتكامل فيها التخصصات العلمية في المدارس، لتصميم، ووضع وتجريب "وحدات دراسية" أو مشروعات دراسية، تغطي جزءًا في المنهج المقرر لتعليم: اللغة العربية، والتربية العلمية، والتربية الاجتماعية، والتربية الفنية. ونقترح أن يتألف الفريق لإعداد الوحدة الدراسية في كل مادة أو نشاط على الوجه التالي:

- مدرس أو أكثر من مدرسي المادة التي ستوضع الوحدة لخدمتها.
- مدرس أول للمادة ذاتها.
- أحد أساتذة كليات التربية من المتخصصين في تدريس المادة.
- أحد الموجهين أو القادة في تدريس المادة ممن عرفت عنهم الرغبة في تجديد عمليات التدريس والتعلم وفي تجويدهما.

ويبدأ العمل في هذه اللجنة **بعد قراءة متأنية** للكتاب، وخاصة مقدمته والفصلين الثاني والرابع – في أقل التقديرات – ويتضمن العمل ما يلي:

---

(٤٨٨) المرجع السابق، ص ٢٤.

(٤٨٩) راجع ص ص ٢٦٩ ، ٢٧٢ ، ٢٨٧ على التوالي في هذا الكتاب.

أولاً : تحديد **أهداف تدريس الوحدة ووظائف تعلمها**، ويتم اختيار الأهداف التـــي يمكن أن تلاحَظ بدقة ، والتـــي يتم التعرف على مدى تحققها، من خلال الاختبارات الشفوية والكتابية، ومن خلال **"التقدير الذاتي"** الذي يقوم به الطلاب أنفسهم فـــي أثناء الدرس، وبعد الانتهاء من تدريس الوحدة وتعلمها، أو من خلال إنجازات عينية يقوم بها الطلاب. وعلى الفريق أن يحاول الالتزام بها قدر الطاقة — وتَذَّكر — دائمًا — أن هذه الأهداف فروض Hypothesis توضع فـــي البداية، ويمكن تعديلها خلال مسيرة الدرس. ويجب الحرص على تضمين الأهداف التـــي تؤكدها الثقافة الإسلامية على نحو ما ذكرنا فـــي الفصل الثاني [٤٩٠].

ويجب أن يسهم أعضاء الفريق جميعًا بالحوار مع بعضهم بعضًا، والنقد البناء لبعضهم بعضًا.

ثانيًا : اختيار محتوى الوحدة وتنظيمه :

يقوم الفريق بتحديد عناصر الوحدة إلـــى ما فيها من: حقائق، ومفاهيم، ومبادئ، وقوانين أو ضوابط، ويسجلها ، ويقدر الفريق الزمن المتوقع أن ينجز فيه الجزء أو الجزئيات فـــي الوحدة موزعًا على أيام وأوقات. وتنظيم محتوى الوحدة يمكن أن يتم حول واحد من المحاور التالية:

أ) اهتمامات التلاميذ، ووقائع الحال فـــي المجتمع المحلي أو الوطني أو الإقليمي أو العالمي فـــي الصفوف العليا من التعليم قبل الجامعي.

ب) حول المفاهيم التـــي تضمها الوحدة مرتبة بصورة "بنيوية" يدعم فيها تعلم الجديد قديمًا سبق تعلمه، ويتحكم فـــي هذا التنظيم — عادة — البنية المنطقية للمادة التـــي تعلم.

---

(٤٩٠) راجع ص ص ٩٢-١٧١ فـــي هذا الكتاب.

ج) وقد تسفر حوارات الفريق عن مركب لتنظيم المادة يتألف من (أ) و (ب) أعلاه.

ثالثًا : أساليب تدريس الوحدة وتعلمها :

ينتقل الفريق إلـــى اقتراح أساليب تدريس الوحدة ، وعلى الأعضاء أن يتذكروا أن التدريس ليس غاية فـــي ذاته؛ وإنما وسيلة لاستنفار عمليات التفكير لـــدى المتعلمين، وذلك على النحو الذي أكدناه فـــي أكثر من موضع فـــي هـــذا الكتاب. وثمة **اقتراحات** عامة يمكن أن يفيد منها فريق عمل الوحدة ونوجزها فيما يلي:

- يحرص الفريق فـــي مستهل رسم استراتيجية التدريس على أن تستثير استراتيجية التدريس ما لدى المتعلمين من معلومات، وخبرات سابقة، وتصورات عن موضوع الدرس فـــي الوحدة ؛ بعبارة أخرى لا يتصورنَّ أحدٌ أن عقول التلاميذ خلو من خبرات تتصل بأي موضوع يعرض فـــي مستوى نضجهم العقلي، وعلى استراتيجية التدريس أن تستثير تلك المعارف والخبرات ليتأكد المتعلمون من مدى صحتها أو خطئها، ويستخدموها فـــي تعلم الجديد، وخير تعلم وأبقاه ما اعتمد فيه على نشاط المتعلم الذاتي.

- ثمة استراتيجيات للتدريس من شأنها حفز التلاميذ على التفكير منها:
  - استراتيجية التساؤل.
  - استراتيجية كشف الغموض والبحث عن مصادر توضيحه.
  - استراتيجية "التعلم الحواري".
  - استراتيجية التعلم الذاتي.
  - استراتيجية التعلم بالاكتشاف.
  - التعلم التعاوني، ونحو ذلك .

ومغزى ما قلناه - هنا - هو أن يتجنب المدرس الإلقاء وأسلوب المحاضرة فـــي التعليم قبل الجامعي؛ فقد دلت نتائج كثير من البحوث على قلة جدواهما بالنسبة للتعلم.

رابعًا : تنمية المهارات :

على الفريق أن يحرص على إعداد عدد من التدريبات ، والأسئلة، والمباريات التعليمية التــي من شأنها تثبيت وترسيخ العمليات التــي أعملها المتعلمون فــي الخطوة السابقة. والتدريبات والتمارين والأسئلة التــي توجه فــي هذه الخطوة ليس الغرض منها التقويم؛ وإنما الغرض منها هو التنمية العقلية وزيادة الفاعلية الاجتماعية، وما حدثناك عنه قبلاً تحت عنوان التقويم البنائي.

خامسًا : تعميق الاهتمامات وتوسيعها :

ومن الحقائق المستقرة الآن فــي المجال التعليمي أن التعلم ليس له سقف يتوقف عنده، وأنه عملية مستمرة مدى الحياة، وتأسيسًا على ذلك فإن كل وحدة تعليمية يجب أن تكون أداة لتوسيع ميول المتعلمين، وحفزهم إلى تعلم جديد يبنى على ما تم تعلمه، ويعمقه، ويثريه، ويصله بحياة المتعلم وحياة مجتمعه الآنية والمستقبلية.

وفــي هذه الخطوة يعاون المدرس المتعلمين على ربط المعارف التــي تعلموها بما يتصل بها فــي أنظمة معرفية أخرى، وما يتصل بها فــي واقع الحياة المعيش.

* * *

أما بعد ، فقد أردنا بما اقترحناه فــي الفقرات السابقة أن يشغل المعنيون بالتعليم أنفسهم بما من شأنه أن يزيد فــي التواصل المهني والعقلي والاجتماعي بين أبناء مهنة التدريس (هذا هو الفرض) الذي يرجى أن يسعى التربويون إلــى إثبات صحته من خلال نشاط جمعي محلي؛ يمكن أن يتبادل بين قطاعات المدرسين فــي البلاد العربية والإسلامية.

وأعتقد أنه قد بات ضروريًا أن تتعاون الدول الإسلامية والعربية فــي تأصيل الثقافة الإسلامية لدى الأجيال الناشئة من خلال نسق التعليم المدرسي، وأظن أن مثل هذا الاقتراح يمكن أن تنظر فيه المؤسسات الدولية والمهنية المعنية بالعلوم والتربية والثقافة، وأن تتنافس فيه أنساق التعليم المدرسي، وأن ترصد للفاعلين فيه وذوي الإنتاج الجيد جوائز أدبية ومادية.

وبهذا ينتهي إرسالنا للخطاب التربوي الذي صمم هذا الكتاب لإبلاغه، وأرجو أن يتفضل الأخوة والأخوات ممن يتلقون هذا الخطاب أن يستجيبوا لما جاء فيه بإبداء وجهات نظرهم، وأن يتبنوا – فـي الفكر وفـي الممارسات – ما تطمئن عقولهم وقلوبهم إليه.

أما بعد، فإنه مع نهاية هذه الخاتمة نكون قد أنجزنا تنفيذ الخطة التي وضعناها لهذا الكتاب . ومع هذه النهاية دعونا نردد الدعاء الذي افتتح به شيخ العربية "أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ" كتابه :" البيان والتبيين " :

اللهم إنا نعوذ بك من فتنة القول، كما نعوذ بك من فتنة العمل، ونعوذ بك من التكلف لما لا نحسن، كما نعوذ بك من العجب بما نحسن . ونعوذ بك من السّلاطة والهَذر، كما نعوذ بك من العِي والحصر .

والله الموفق والهادي إلى سبيل الرشاد